صعوبات التعلم

نضال عبد اللطيف برهم







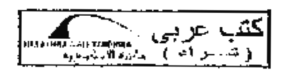

mohamed khatab

صعوبات التعلم



إعداد

نضال عبداللطيف برهم





مكتبة المجتمع العربي للنشر

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2001/8/1936)

371.9

عبد اللطيف، نضال

صعوبات التعلم/ إعداد نضال عبد اللطيف علي.- عمان: مكتبة المجتمع العربي، 2004.

( ) ص

ر.أ: (2001/8/1936).

الواصفات: / صعوبات التعلم /

* تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية.

الطبعة الأولى

2005م – 1425هـ



مكتبة المجتمع العربي للنشر

عمان – شارع الملك حسين – مجمع الفحيص التجاري

تلفاكس 4632739 – ص.ب. 8244 عمان 11121 الأردن

الفهرس

المقدمة

إن هذا الكتاب يتناول مفاهيم كثيرة يجهلها الطلبة ويجهلها المجتمع عن صعوبات التعلم وكيفية التعامل مع هذه الفئة في المجتمع.

حيث يتكون الكتاب من ست وحدات وهي شروط التعلم الجيد، وحاجات بطيء التعلم، والتلميذ بطيء التعلم ووضعه في المدرسة، وكيف ينظم التدريس للتلاميذ البطيئي التعلم، والنشاط الموجه لبطيئي التعلم، وتدريس العمليات الأساسية.

وهكذا نرجو من الله أن يكون لهذا الكتاب مرجعاً لطلبتنا ولمجتمعنا حول صعوبات التعلم وكيفية التعامل مع هذه الفئة.

المؤلف

الوحدة الأولى



الوحدة الأولى

شروط التعلم الجيد

أولاً: الدوافع

مقدمة:

الدوافع الفطرية والمكتسبة:

يتعامل الإنسان في حياته اليومية ويتفاعل مع البيئة الطبيعية التي يعيش فيها، والبيئة الاجتماعية التي هو أحد أفرادها، وعن طريق هذا التعامل وهذا التفاعل يتكون المجال الحيوي الحركي بين الإنسان والبيئة الطبيعية والاجتماعية، وفي هذا المجال وأثناء هذا التفاعل يسلك الإنسان أنماطاً من السلوك تختلف من فرد لآخر، كل حسب ذكائه وتفكيره وفكرته عن نفسه ودرجة تكيفه مع البيئة من حوله.

والتفاعل الذي يحدث بين الإنسان ومجاله الحيوي، والسلوك الذي يصدر عنه نتيجة لهذا التفاعل، لا يمكن أن يحدث إلا إذا وجد عنصران أو أكثر يسببان هذا التفاعل: التكوين الطبيعي للكائن الحي البشري وما يولد به من دوافع تدفعه إلى أنماط مختلفة من السلوك ليلائم بين نفسه وبين البيئة من حوله، والعنصر الثاني هو البيئة الطبيعية والاجتماعية من حوله، ويمكن أن نرى نتيجة هذا التفاعل واضحة فيما يصدر عن الإنسان من سلوك سواء أكان عملاً أو قولاً أو فعلاً أو رأياً أو تعديلاً أو تغيراً في مظاهر البيئة نفسها، وكذلك يحدث تحول

أو تغير في سلوك المرء في الموقف الواحد، وهذا التغيير أو التعديل هو نتيجة طبيعية لتفاعل دوافع الفرد مع عناصر الطبيعة المختلفة والمجتمع الواحد الذي يعيش فيه.

النزعات (الدوافع) الفطرية الخاصة (الغرائز):

يرى الدكتور القوصي أن الغرائز هي دوافع أو قوى فطرية تدفع الكائن الحي للسلوك، وأن الغرائز – كدوافع فطرية – فرض علمي يساعدنا على تفسير السلوك.

والغريـــزة استـعداد فطري موروث جسمي وعقلي يدفع الإنسان إلى الالتـــفات إلـــى شـــيء معين (إدراك)، والانفعال بسبب هذا الإدراك (وجدان)، والقيام بعمل نحو الشيء المدرك (نزوع).

والغرائز كما صنفها مكدوجل:

1- الوالدية وانفعالها (الحنو).

2- المقاتلة وانفعالها (الغضب).

3- الاستطلاع وانفعالها (التعجب).

4- الهرب وانفعالها (الخوف).

5- البحث عن الطعام وانفعالها (الجوع).

6- النفور وانفعالها (الاشمئزاز).

7- الاستغاثة وانفعالها (العجز والضعف).

8- الجنسية وانفعالها (الشهوة الجنسية).

9- الخنوع وانفعالها (الشعور بالنقص).

10- السيطرة وانفعالها (الزهو).

11- الحل والتركيب وانفعالها (حب العمل والنشاط).

12- التملك وانفعالها (حب التملك).

13- الاجتماعية وانفعالها (الشعور بالوحدة).

14- غريزة الضحك وانفعالها (التسلية).

النزعات الفطرية العامة

توجـــد مجموعة من النزعات الفطرية العامة، وهذه أيضاً لها أثر كبير في حياة الفرد وفي شخصيته، وهذه النزعات هي:

1- الاستهواء.

2- المشاركة الوجدانية.

3- التقليد.

4- اللعب.

والاستهواء والمشاركة الوجدانية والتقليد ترتبط بنواحي الحياة النفسية الثلاثية (إدراك، ووجدان، ونزوع) فالاستهواء هو انتقال الأفكار والآراء، وهذا هو الإدراك، والمشاركة الوجدانية هي انتقال الشعور والانفعال وهذا هو الوجدان، والتقليد هو انتقال الأعمال والأفعال وهذا هو للنزوع.

ومن أجل ذلك يسمى بعض العلماء هذه النزعات الثلاثة بالنزعات الاجتماعية وذلك لأنها تربط الإنسان بالمجتمع حوله ارتباطاً إدراكياً ووجدانياً وسلوكياً وبذلك تهيئ لأفراد المجتمع التماسك والانسجام. والانسجام في الوجدان، والانسجام في السلوك.

الإيحاء:

انتقال الأفكار (الإدراكات) من شخص إلى آخر، أي انتقال الأفكار والآراء من مؤثر إلى متأثر. وأنواعه:

أ- إيحاء فردي وإيحاء جماعي.

ب- إيحاء إيجابي وإيحاء سلبي.

المشاركة الوجدانية:

هي انتقال الحالة الانفعالية من مؤثر إلى متأثر بعد أن يدرك المتأثر المظاهر الخارجية لهذه الحالة عند المؤثر.

التقليد:

هو انتقال ألوان السلوك أو المظاهر التنفيذية من فرد إلى آخر. إذا كانت الرغبة في التقليد صريحة كان التقليد مقصوداً. أما إذا كانت الرغبة غير صريحة أو لا شعورية كان التقليد غير مقصود.

اللعب:

هو تلك الأفعال والحركات التي يقوم بها الإنسان من تلقاء نفسه وليس له غرض منها إلا التسلية والسرور، أما العمل هو نشاط يرمي إلى غرض مخصوص ويجبر الإنسان عليه انتظاراً لفائدة ما. ومن نظريات اللعب:

نظرية الاستجمام – نظرية الطاقة الزائدة – النظرية التلخيصية – نظرية التمرين والاستعداد.

الدوافع المكتسبة الشعورية

العواطف

يمكن تعريف العاطفة بأنها صفة نفسية ثابتة مكتسبة لها أثر كبير في تكوين الشخصية، كما يسميها علماء النفس (بالعادة الانفعالية). والعواطف عموماً أما مادية أو معنوية، والعواطف المادية تكون نحو الأشياء والأشخاص، أما العواطف المعنوية فتكون نحو القيم الأخلاقية والمثل العليا كالفضيلة وحب العدل وكره الظلم وحب الشرف واحتقار الكذب والخيانة، ومقت النفاق والملق وحب الحق والواجب إلى غير ذلك.

والعواطف المادية إما أن تكون فردية أو جمعية، فالفردية مثل حب التلميذ لمدرسه، وحب الطفل لوالده وحب الزوج لزوجته. أما الجمعية مثل حب المدرس لتلاميذه، وحب بعض الناس للقطط أو الكلاب، وحب العرب القدامى البنين وكراهيتهم للبنات، أو حب محمد للمسلمين، أو رفق عمر برعيته، أو كره أبي بكر للمرتدين ومدعي النبوة وهكذا.

العاطفة السائدة:

من بين العواطف العديدة لدى الشخص نجد عاطفة تسود على بقية العواطف وتتحكم في معنوياته مثل عاطفة حب المال والعلم والوطن والوالدين والأولاد. وكل نشاط الفرد يسير نحو إشباع عاطفته السائدة، فالعاطفة السائدة تعمل على توجيه سلوك الشخص. وفي أمثال العرب: رأس الحكمة مخافة الله.

عاطفة اعتبار الذات:

وهــي الشعور بالكرامة الإنسانية وفقاً لقوله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ ﴾ وهي تجعل الإنسان ينظر إلى الأمور نظرات خاصة حسب درجة تقديره لنفسه وهذه النظرات يمكن توضيحها بالمراحل الآتية:

- اللذة – الألم: فمن الناس من ينشد اللذات الجسدية ومنهم من ينشد اللذات المعنوية الروحية وقد وقف الإسلام موقفاً وسطاً حين أمر المســلمين بهــذا الدعاء: (ربنا آتنا في الدنيا حسنة وفي الآخرة حسنة وقنا عذاب النار).
- الــثواب – العقــاب: وتتجلى في شعور المرء بأنه محاسب على أعماله، وكذلك.
- عبارات المدح وعلامات الرضا – عبارات الذم وعلامات التألم والغضب.
- ســلوك يجلــب رضاء المجتمع – سلوك يجلب سخط المجتمع. فالمؤمــن يأمــر بالعرف بأن من طلب رضاء الله بسخط الناس رضي الله عنه وأرضى الناس.
- يكوّن الشخص فكرة عن نفسه من تفاعلاته مع المجتمع فقط في المجتمعات غير المؤمنة أما في المجتمع المؤمن فإن علاقته بالله تجعلــه يــتحرر من العبودية للمجتمع من ناحية ويقدم له كل ما يستطيع من خدمات من ناحية أخرى عملاً بقوله صلى الله عليه وسلم: الخلق كلهم عيال الله وأحبهم إلى الله أنفعهم لعياله.

- وأخـــيراً يرضى الشخص بالعمل لأنه يتفق مع فكرته عن نفسه، ولا يرضـــى عـــن الآخر لأنه لا ينسجم مع هذه الفكرة. والقرآن الكريم يقول: ﴿ كُلٌّ يَعْمَلُ عَلَىٰ شَاكِلَتِهِ ﴾ .

الدوافع المكتسبة اللاشعورية

العقد النفسية

العقـدة مجموعـة مركبة من مواد مكونة كالأفكار والدوافع الذكريات مشـحونة بشحنة انفعالية قوية. وقد تنشأ العقدة من صدمة انفعالية واحدة أو من تربيـة غير رشيدة في عهد الطفولة، أو من تربية تسرف في الكبح أو التخويف أو التدليل أو التأثيم مما يخلق في نفس الطفل مشاعر بغيضة بالنقص أو الذنب، أو اتجاهـات نفسـية سلبية كالغيرة أو الكراهية. وهي مشاعر أو اتجاهات غير مساغة لا تلبث أن تكبت فتنشأ عنها عقدة أو عدة عقد. ولقد وجه الرسول الكريم الناشـئين إلى تربية ذاتية تبعدهم عن العقد حيث قال: (يا غلام إذا سألت فاسأل الله وإذا اسـتعنت فاسـتعن بالله، واعلم بأن أهل الأرض لو اجتمعوا على أن ينفعوك لم ينفعوك إلا بشيء كتبه الله ولو اجتمعوا على أن يضروك لم يضروك إلا بشيء كتب عليك جف الأقلام وطويت الصحف).

دوافع السلوك

مقدمة:

وجـد علماء النفس أن تكوين الإنسان وعملياته الحية الحركية تتطلب إشباع حاجات معينة في ظروف خاصة ببعض أساليب نشاط معين، حتى يمكنه أن ينشأ صحيحاً من الناحيتين النفسية والجسمية، فالإنسان يعيش في بيئة معينة هي المجتمع الذي يتطلب بدوره من الفرد نوعاً من المعرفة، وأسلوباً من المهارة ومجموعـة معيـنة من العلاقة الوظيفية، وهذه كلها أمور ضرورية للفرد حتى يمكنه أن يتكيف مع هذه البيئة ويكون متفاعلاً وإياها.

والحاجات هي أسس مشاكل التكيف التي تواجهنا، بمعنى أن الشخصية لا تـتحقق لهـا الصحة النفسية السليمة التي تهدف إلى توافق الإنسان مع البيئة الخارجية إلا إذا أشبعت هذه الحاجات وشعر الإنسان بأن حاجته قد أشبعت فعلاً.

ويمكن أن نميز في الحاجات بين نوعين رئيسيين:

1- الحاجات الفسيولوجية.

2- والحاجـات النفسـية وهذه تشمل الحاجات الاجتماعية وحاجات الذات أو الحاجات التي تساعد على تكامل الذات.

تعريف الدافع:

الدوافع هي الطاقات التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق التوازن الداخلي أو تهيئ له أحسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية.

الباعث:

يطلق اصطلاح الباعث على بعض المواقف التي تنشط الدافع وترضيه في آن واحد كرؤية الطعام أو وجود جائزة أو مكافأة أو منافسة أو ارتفاع في الأجر، أو غير ذلك مما يطمح الفرد إلى الظفر به، ويطلق أيضاً على المعايير والقوانين والزواجر الاجتماعية التي تحمل الفرد على تعديل سلوكه وتكيفه وفقاً لمطالب المجتمع، وبالتالي مصلحة الفرد.

الغاية:

الغاية أو الهدف هي ما يشبع الدافع وإليه يتجه السلوك، إنها النهاية التي يقف عندها السلوك، والغاية إن كانت ماثلة أمام الإنسان كطعام أمامه أو موضوع تصوره أو تذكره، كانت الغاية شعورية وساعدت على توجيه السلوك توجيهاً ملائماً.

ومن أظهر ما يميز الإنسان عن الحيوان قدرته على تصور الغاية من سلوكه وعلى تصور الوسائل التي تؤدي إلى تحقيق هذه الغاية.

الدوافع البيولوجية والدوافع الاجتماعية

مثال:

قـد تريد أن تجعل الطفل يأكل شيئاً معيناً، وحيث أنه في حالة شبع أي لم يحس بعد بالجوع أو بدافع الجوع فإنه لن يتناول طعامه.

كذلـك قـد يقدم المدرس المعلومات لتلاميذه في الفصل إلى أنهم قد لا يقبلون عليها وبالتالي لا يتعلمون.

تؤكـد تلـك المظاهـر أن إقدام الكائن الحي على العمل أو على اتخاذ سلوك معين إنما يكون مبنياً على أساس رغبات Desires أو حاجات Needs أو دوافع Drives أو حوافز Incetives.

فالدوافع تعتبر من العوامل الهامة التي تتدخل وتسهم في عملية التعلم، بـل وتسهم إلى حد كبير في نجاح العملية التعليمية، فسلوك الكائن الحي يكون مدفوعـاً إليه بقوة داخلية تسمى دافع. وينشط الكائن (الحي) ويزداد نشاطه كلما زادت قوة هذا الدافع، كذلك يظل سلوك الكائن مستمراً طالما لم يشبع هذا الدافع.

خصائص السلوك الحيوية الناتج عن دافع:

1- لـه صفة الغرضية حيث أن إشباع الدافع ينهي حالة التوتر وعدم الاتزان الناشئة عن هذا الدافع.

2- لـه صفة التلقائية، أي أن للكائن الحي القدرة على أن يحرك نفسه حركة ذاتية تلقائية.

3- الاستمرار، يستمر سلوك الكائن الحي حتى يحقق حالة الإشباع المتطلبة.

4- تغير السلوك وتنوعه، يتغير سلوك الكائن الحي ويتنوع حتى يتحقق الغرض الذي يرمي إليه الكائن الحي.

5- سلوك الكائن الحي يتناوله التحسن، وبعبارة أخرى أن للكائن الحي القدرة على التعلم.

6- سلوك الكائن الحي يقف أن يتناوله التغيير إذا ما تحقق الغرض الذي كان يرمي إليه الكائن الحي وهو إشباع الدوافع.

7- خاصية التكيف الكلي، ومقتضاها نلاحظ أن تحقيق الغرض لا يتطلب من الكائن الحي تحريك جزء صغير من جسمه فحسب، وإنما يتطلب تكيفاً كلياً عاماً، فكلما ازدادت حيوية الغرض وكلما ازدادت قوة الدافع والحاجه كلما زادت الحاجة إلى التكيف الكلي.

تقسيم الدوافع

دوافع بيولوجية في المرتبة الأولى:

الدوافع الفسيولوجية أو البيولوجية أو الفطرية أو الأولية؛ وهناك أربعة دوافــع بيولوجية هامة، وهي دافع الأمومة (أي الرعاية للأجنة الصغيرة) ودافع العطــش ودافــع الجوع والدافع الجنسي، وقد رتبت قوة الدافع وأهميته بالنسبة للكائــن الحــي، وتتوقف قوة الدافع البيولوجي على نوعه وعلى شدته. ويؤثر التركيــب الفســيولوجي لجســم الإنسان أو الكائن الحي في شدة الدافع. فالغدد الصــماء وعمليات البناء والهدم وأجهزة الجسم المختلفة وعلى الأخص الجهاز العصــبي تؤثــر كلها بدرجة ما في شدة الدافع وإلحاحه، ولذلك نلاحظ اختلاف الأفــراد فــي مــدى اســتجاباتهم وسرعة تلك الاستجابة بالنسبة لتلك الدوافع البيولوجية المختلفة.

دوافع بيولوجية في المرتبة الثانية:

وهــناك دوافع بيولوجية أخرى تقل في المرتبة وفي الأهمية في مجال التعلم بالذات عن الدوافع الأربعة السابقة هذه هي:

الدافع لتجنب الألم الجسمي – وتجنب البرد والحر – والدفاع للإخراج – والدافع للبحث عن الهواء الطلق – والدافع للراحة – والدافع للرياضة البدنية.

دوافع اجتماعية مكتسبة:

لا يلبث الطفل الرضيع أن يتعلم أثناء تنشئته الاجتماعية كثيراً من الدوافع والرغبات والاتجاهات التي تسمى بالدوافع الاجتماعية لأنها تنشأ تحت تأثير العوامل الاجتماعية ولأنها تؤثر في السلوك الاجتماعي للفرد، وفي علاقته بالأفراد الآخرين. وليست الدوافع الاجتماعية فطرية كالدوافع العضوية، وهي ليست نتيجة حتمية للنمو، وإنما هي تكتسب بالتعلم أثناء التنشئة الاجتماعية للفرد وتحت تأثير عوامل الحضارة، وتجارب الحياة التي يمر بها الأفراد.

ويمكن إجمال بعض الدوافع الاجتماعية المكتسبة فيما يلي:

دافع حب الاجتماع – التقدير الاجتماعي – دافع السيطرة – دافع التملك – دافع الهرب – دافع المقاتلة – دافع حب الاستطلاع – الدافع للحل والتركيب.

الحاجات النفسية

الحاجة للمحبة:

الطفل في حاجة لمحبة المحيطين به والمشرفين على شؤون حياته. وهذه الحاجة تنمو بالمثل من اعتماده عليهم اعتماداً كبيراً وخاصة الأم. فالأم إذ تمثل عنده مصدر الغذاء فهي التي ترضعه أو تطعمه ومصدر الأمن لأنه لا يشعر به إلا في جوارها، ومصدر العطف والحنان، تصبح مركزاً لدافع جديد هو دافع الحب الذي يتركز أول الأمر فيها ثم يبدأ الطفل في تبادله مع أفراد الأسرة الآخرين الذين يمنحونه الحنو والعطف ويقبلون عليه ويسرعون إليه إذا بكى أو إذا اشتكى ويبتسمون في وجهه ويشعر في جوارهم بالسرور والفرح.

وتستمر هذه الحاجة عندما يكبر الطفل ويبدأ في تكوين الصداقات وعلاقات المحبة مع أفراد من نفس جنسه ثم مع أفراد من الجنس الآخر، وعندما يشترك في العديد من المجالات الاجتماعية التي تعتمد على محبة الناس وعلى العلاقات الطيبة التي تجمعهم.

الحاجة للأمن والطمأنينة:

الطفل يولد عادة غير قادر على إجراء أي تصرف يتصل بشؤون حياته، فهو من لحظة ولادته ولفترة طويلة نسبياً بعد الولادة يعتمد على الآخرين، وعلى الأم بصفة خاصة، اعتماداً كبيراً في أداء كل متطلبات حياته.

واعتماد الطفل على الأم والأهل والكبار والمحيطين به والمشرفين على شؤونه بهذا الشكل يجعله لا يشعر بالاستقرار أو الأمن إلا في جوارهم، فهو في حاجـــة مســتمرة لوجــود من يأمن إلى جواره وتستمر هذه الحاجة مع الطفل وتتدرج معه في مراحل حياته المختلفة.

ولا تقتصــر هذه (الحاجة للأمن) على الأطفال، بل إن الكبار أيضاً في حاجـــة دائمـــة للشعور بالأمن والاستقرار. يتمثل ذلك في بحثهم عن الوظائف المســتقرة ذات الدخــل الثابت والمستقبل المضمون، وفي اهتمامهم بالمعاشات، وفـــي تأميــنهم لحــياتهم بإدخال المال... أو نحو ذلك. بل أصبحت الحكومات والهيــئات العامـــة بعد أن أحست بأهمية هذا الدافع وأثره في حياة الإنسان وفي استقراره وفي عمله، تهتم بتحقيقه في صورة مشروعات لتأمين البطالة والرعاية الاجتماعية عند المرض أو الشيخوخة أو غير ذلك من الخدمات التي تهدف إلى بث الطمأنينة في نفوس الناس وإشعارهم بالأمن بالنسبة لحياتهم ومستقبلهم.

والتلميذ الذي يفتقد الشعور بالأمن داخل المدرسة، فيشعر بعدم استقراره في دراسته أو أنه معرض للطرد من المدرسة، أو لا يأمن لمدرسيه ولا يطمئن لمعاملتهم وتقديراتهم، معرض لكثير من أسباب سوء التكيف في المدرسة والفشل في دراسته.

الحاجة للنجاح:

يحتاج الطفل منذ نشأته لأن يحقق بنجاح بعض الأعمال التي يقوم بها. فالــنجاح دافع هام للفرد ويقوده عادة إلى نجاح آخر. وهذه حقيقة تربوية هامة. فالــتدرج مـــن السهل إلى الصعب من الأهمية بمكان في التعلم، حيث أن فشل الطفــل أو التلميذ عادة ما يثبط همته ويوقف نشاطه. فالتدريب على حل مسألة

سهلة ينجح فيها التلميذ تساعده وتدفعه لأن يحل مسألة أخرى أكثر صعوبة، وفي الوقت الذي يفشل فيه إذا أعطي مسألة صعبة في أول الأمر. وهناك المثل السائد عند الإنكليز: النجاح يورث النجاح. وقد أغنانا عنه قول رسولنا صلى الله عليه وسلم: (من عمل بما علم آتاه الله علم ما لم يعلم). فدافع النجاح وإشباعه يعطي الثقة بالنفس والاعتداد بها، ويشجع الشخص على أن يتابع سلسلة للنجاح فيما يوكل إليه من أعمال وتبعات ومسؤوليات.

الحاجة للحرية:

يحتاج الطفل لحرية في تصرفاته وأعماله ولعبه: فالحرية حاجة أو دافع في الفرد مرتبط بفرديته وإمكانية تصرفه وتحمل مسؤولية هذا التصرف. فالطفل يريد أن يلهو ويقفز، والصبي يريد أن يخرج مع رفاقه في مجموعات للعب بالكرة. والمراهق يحب ، يكون حراً في اختيار زملائه وفي اختيار ملابسه وفي حرية صرف نقوده... الخ. والبالغ يحب أن يكون له حرية تفكيره وحرية اختياره مذهب فلسفي معين مثلاً. ولكنه في المجتمعات المعاصرة يشعر بأنه مقيد بما تفرضه عليه مصلحته الشخصية أو مصلحة المجتمع. فلا حرية له إلا إذا تجرد عن الخضوع لرغباته الخاصة أو رغبات من حوله من الناس وألزم نفسه بالخضوع للخالق وحده دون سواه.

الحاجة إلى الضبط:

نجد أن الطفل الراغب في الانطلاق والحركة وممارسة حريته نجده يحتاج أيضاً إلى الضبط الرفيق من والده أو من الكبار وممن هم حوله. والضبط يتخذ صوراً متعددة منها الضبط الذي يشمل توجيهاً أو إشرافاً وهو الضبط الرفيق الموجه، الذي يحتاج إليه الطفل والصبي والمراهق بل والبالغ. فالمراهق

يـريد ضـبطاً بعناية من والده أو من رائده أو من مدرسه، دون أن يحبط هذا الضـبط نشاطه الحر ورغبته في الحرية، والبالغ محتاج للضبط أيضاً تجده في صورة القوانين والنظم الاجتماعية، والقواعد التي توجد بحيث لا تترك الشخص حـراً طليقاً يتصرف كما يشاء أو كما يحلو له أن يتصرف. فالمجتمع بسلطاته يحـد من الحريات لصالح الأفراد والجماعات بل ولصالح الحرية ذاتها. وأسمى درجـات الحرية أن يعيش الفرد في مجتمع إسلامي صحيح يخضع الجميع فيه لشـرع الله الـذي لا يحابي أحداً على حساب أحد ولا يترك للفرد حرية تضر بمصالح الآخرين مباشرة أو تضر به بصورة غير مباشرة إنما يلزمه بأن يطلب من الله دائماً أن يساعده على ضبط نفسه بقوله: اهدنا الصراط المستقيم.

الحاجة للتقدير:

الطفل في حاجة أيضاً إلى التقدير وإلى إثبات ذاته. وتتبين هذه الحاجة فـي محبته لمن يهتمون بأمره ويقدرون رغباته. كما تتبين بوضوح في تنافسه علـى محبة الأبوين وشعوره بالرضا عندما يولونه عناية خاصة، وفي شعوره بالضـيق والغضب عندما يفضلون أحد أخوته عليه، أو عندما يحنون على طفل آخـر غـيره، وكذلك في علاقته بالناس عموماً عندما يقبل على من يحترمونه ويقدرون ذاته. ونحن نعلم وصية رسول الله صلى الله عليه وسلم للأبوين بقوله: (اعدلوا بين أبنائكم ولو في القبل).

هـذا ويكبر الطفل ويزداد ميله للتقدير ممن هم حوله في المدرسة من أقرانه ومدرسيه ونجده يبذل الكثير ليحظى بهذا التقدير، فيعمل ويجد وينشط في مجالات كثيرة في الدراسة، وفي أوجه النشاط المدرسي، وفي النظام حتى يلفت إلـيه الأنظار، ويحظى بالتقدير الاجتماعي المرغوب وقد يتمثل تقدير الفرد في

بإثابته أو منحه أو الثناء عليه... الخ من أوجه التقدير. ونجد ذلك أيضاً في البالغين حيث يميل الفرد إلى أن يثاب على عمل أجاده، أو مشروع قام به إثابة مادية كالحصول على علاوة من رئيسه أو على درجة تشجيع أدبي، كما هو الحال في جوائز الدولة أو استلام شهادة أو وسام أو غير ذلك من أوجه التقدير التي يحتاج إليها الفرد ويسعى لتحقيقها جهد طاقته. ونحن نجد في تعاليم الرسول صلى الله عليه وسلم من تشجيع المتعلمين قوله: " إذا جاءكم طالب العلم فقولوا مرحباً بضيف رسول الله ".

الحاجة للانتماء أو الحاجة للجماعة:

الإنسان في حاجة إلى الغير والشعور بأنه ينتمي إلى جماعة منذ اللحظات الأولى في حياته. نلاحظ ذلك على الطفل الصغير واعتماده على أمه في الشهور الأولى من حياته في كافة متطلبات هذه الحياة، ثم على أمه وأبيه وكافة أفراد أسرته بعد ذلك. فمن الأسرة يكتسب اللغة وأساليب السلوك الاجتماعي وأغلب القيم والاتجاهات التي توجه سلوكه وتتحكم في تصرفاته، وغير ذلك من النواحي التي تطبع سلوكه بطابع معين يلازمه بقية حياته.

ثم يعتمد بعد ذلك على مؤسسات اجتماعية أخرى (بجانب الأسرة) مثل المدرسة التي يكتسب منها كثيراً من الخبرات المعرفية والمهارات وأساليب التفكير وبعض الاتجاهات إلى غير ذلك، ومثل النادي ومجموعات الأصدقاء والحياة الاجتماعية بمعناها الواسع، وخلال أيام حياته كلها تظل العلاقة قائمة بينه وبين هذه المؤسسات بعضها أو كلها، وتبادل المنفعة يظل مستمراً بينهما، وتزداد هذه العلاقة مع الأيام. فعندما يكبر الطفل تكبر حاجته إلى الجماعة ومتطلباته منها.

الدوافع والتعليم

تعـد الدوافع من أهم العوامل التي تسهم في التربية بوجه عام والتعلم بوجه خاص. فالتعلم الناجح هو التعلم القائم على دوافع التلاميذ وحاجاتهم وكلما كان موضوع الدرس مشبعاً لهذه الدوافع والحاجات كلما كانت عملية التعلم أقوى وأكـثر حيوية، لذلك ينبغي أن يوجه نشاط التلاميذ بحيث يشبع الحاجات الناشئة لديهم ويتفق مع ميولهم ورغباتهم.

وطبيعـي أن عمـل المـدرس لا ينبغي أن ينصرف إلى إشباع ميول التلاميذ ودوافعهم الراهنة فحسب، وإنما يجب أن يعمل على خلق ميول ودوافع جديـدة تعمل على إنماء شخصياتهم وإكسابهم المهارات والمعارف والاتجاهات الدائمة.

وظائف الدوافع في عملية التعلم

للدوافع ثلاث وظائف هامة في عملية التعلم ألا وهي:

الأولى:

أنهـــا تضع أمام المتعلم أهدافاً معينة يسعى لتحقيقها، بمعنى أنها تطبع السـلوك بالطــابع الغرضي. بكل دافع يرتبط بغرض معين يسعى إلى تحقيقه، وحسب حيوية الغرض ووضوحه وقربه أو بعده حسب ما يبذل الفرد من نشاط في سبيل تحقيقه وإشباعه.

الثانية:

الوظـــيفة الثانـــية للدوافـــع هي أنها تمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط. فالــتعلم يحـــدث عن طريق النشاط الذي يقوم به الفرد. ويحدث هذا النشاط عند ظهـــور دافـــع أو حاجـــة تسعى إلى الإشباع ويزداد بزيادة الدافع. فالدوافع هي الطاقـــات الكامنة عند الكائن الحي والتي تجعله يقوم بنشاط معين، ومن ثم تعد الأســاس الأولـــي فـــي عملية التعلم، ويجب أن ننبه إلى أن بعض الدوافع تمد الســلوك بطاقات أكثر مما تمده به غيرها، ولكن المهم هو النتيجة النهائية التي تحصل عليها.

الثالثة:

أنهـــا تساعد على تحديد أوجه النشاط المطلوبة لكي يتم التعلم. فالدوافع تجعـــل الفرد يستجيب لبعض المواقف ويهمل بعضها الآخر. فعندما يقوم الفرد

بقراءة كتاب تحت تأثير دافع معين كمراجعة درس مثلاً أو تحضير موضوع، لا ينتبه إلا إلى الأجزاء المتصلة بما يقوم بعمله ولا يدرك غيرها إلا إدراكاً سطحياً، بخلاف ما إذا كان الدافع هو تعلم الكتاب كله.

وتحدد هذه الناحية أهمية تحديد العمل تحديداً واضحاً عند القيام بالتعلم، فمجرد القراءة أو التدريب وسيلة غير منتجة للتعلم، والدراسة المنتجة أو التعلم المنتج هو التعلم الغرضي الموجه نحو أهداف معينة.

أثر الدوافع في التعلم والتعليم

إن النظرة السلوكية للإنسان على أنه كائن حي يستجيب آلياً للقوى الخارجية التي تعمل عملها فيه، كانت قد تعرضت في السنوات الأخيرة إلى تعديل كبير بحيث أخذت بعين اعتبارها قابلية الإنسان على اختيار المنبهات والمثيرات وانتقائها في ضوء حاجاته وعلى أساس إعطاء قيمة ومعنى للخبرة التي يكتسبها، وأن يفكر تفكيراً بناء، وأن ينغمس بالفعل الذي تدخل فيه ذاته وشخصيته. وبالمعنى الأوسع للكلمة ولمفهومنا للتعليم نقول، بأن الطريقة التي يتعلمها أي منا، أو يندفع لتعلمها تعتمد على القوى الخارجية المحيطة بالإنسان Extrinsic من جهة، حيث يتفاعل بواسطتها باستمرار، وتعتمد من جهة أخرى على خصائصه النفسية والوظيفية Intrinsic التي تتميز بها مراحل نموه المختلفة وتؤثر فيه خصائصها. وبالرغم من أن الإنسان يتأثر من جراء القوى الواقعة عليه، فإن التعليم، كما ينوه عنه علم النفس الحديث ما هو إلا مشكلة الكشف عن المعنى الشخصي.

هذه هي خاصية التغيير التدريجي في التعلم، وكما هو واضح، فإن التأكيد ينتقل من استخدام البيئة، مع أنها من العناصر الهامة في التعلم، إلى العمل على تسهيل الإدراك والتبصر وخلق الظروف المناسبة للارشاد والكشف الذاتيين للمعنى. وعلى هذا فإن الدوافع والتعلم يتضافران معاً في عرض المحتوى بأسلوب تكون فيه الذات طرفاً متصلاً.

الدافع والتعلم

التعلم هو اكتساب مهارات جديدة ومعان وتهيؤات شخصية، ويضمن ذلك التجنبات وعدم القيام بما كان الفرد قد قام به من قبل. وبالمعنى الأدق والأضيق، فإن تعلم شيء ما يكون متبوعاً عادة بتغير في السلوك والتفكير والشعور.

والدافع كما سنستخدمه هنا، هو عملية يتم خلالها التفاعل بين الطلبة والنشاطات المختلفة. أي أنه عملية بمقدورها:

أ- أن توجه وتقود الطلبة نحو الخبرات والنشاطات التي يحدث فيها التعلم.

ب- أن تمدهم قوة ونشاطاً تعينهم على الاستمرار في العمل والقيام بالنشاطات اللازمة لاكتساب الخبرات والمهارات.

ج- أن تسهم في تركيز انتباههم في اتجاه واحد وحول نشاط معين حسب اللزوم ومقتضيات الظروف.

الدافع أكثر من شيء واحد:

ليس هنالك في الواقع من معلم واحد لم يكن قد سأل مرة سؤالاً كهذا، " كيف تدفع التلاميذ للدرس، وللعمل، وللتعلم ؟ ". في الواقع عندما نبحث في موضوع الدوافع، يبدو أن العديد من المدرسين المصفاء المكرسين أنفسهم لهذه المهنة وكأنهم ينشدون وسيلة واحدة أو تفرد بدفع التلاميذ. وبالرغم من أن هذا البحث كان قد صمم ليجعلك على بينة من عاملي الطبع والتطبع للدوافع والتعلم، فإنه من الضروري علينا أن نذكر منذ البداية بأنه ليس هنالك من معادلة واحدة

أو موقف واحد أو مجموعة من الوسائل تحرك الدافع عند التلاميذ جميعاً بنفس الطـريقة أو بـنفس الدرجة. حري بنا أن نفهم بأن ما يدفع البعض من التلاميذ للعمـل هو نفسه يؤثر تأثيراً معاكساً في الآخرين، أي أن ما يدفع زيداً قد يثبط عمـرواً، وأن ما يثير زيداً قد يثبط همة خليلاً. وإلا بعد من هذا فإن الفرد نفسه يمكن أن يندفع تحت تأثير عوامل مختلفة في ظروف مختلفة. وإذا كان بالإمكان أن نـبدأ بالاتفـاق علـى أن الدافـع للتعلم هو مزيج معقد في البيئات المختلفة والاتجاهـات والطموح ومفاهيم الذات فإننا نقترب خطوة من استخدام ما تخبرنا به نتائج البحوث العملية بصورة فعالة في تحسين طرق التدريس عندنا.

مفهوم الذات وعلاقته بالدافع والتعلم:

كمـا يرى وليم جيمس فإن " النفس عبارة عن المجموع الكلي للأشياء التـي يمكـن أن يطلـق علـيها الفرد بأنها تخصه " وأكثر من هذا فإنها دراية الشخص بوجوده الذاتي من حيث المعتقدات والاتجاهات والآراء التي يتبناها عن نفسه.

إن الدلـيل المـتزايد دل علـى أن رسوب التلميذ في المواد المدرسية الأساسية – كما هي الحال أيضاً في الدوافع غير الموجهة والافتقار إلى الاندماج الأكاديمـي الـذي هـو مـن خصائص ذوي الإنجاز الواطئ، وترك الدراسة، والضـعف الثقافـي، والرسوب – قد يعزى من ناحية إلى الإدراك غير السليم للـذات والعـالم. هنالك العديد من التلاميذ مثلاً يلاقون صعوبة في المدرسة لا بسبب الذكاء المنخفض أو ضعف البصر، ولكن لأنهم تعلموا أن يعتبروا أنفسهم غير قادرين على تحقيق العمل الأكاديمي، ويصح هذا بالنسبة للفعاليات المدرسية الخاصة كالرياضة والأمور الدراسية والمشاركة في النادي أو الحديث أمام الملأ.

تلك التجارب في البحوث السلوكية على أن توقعات القائم بالتجارب لما يمكــن أن يقوم به الأفراد الذين تجري عليهم التجربة، يمكن أن يكون بنية ذات دلالـــة لما يمكن أن يستجيب به الأفراد فعلاً وعلى سبيل المثال دخل كل صف من الصفوف الستة في إحدى المدارس ثلاثة مدرسون وفي كل صف من هذه الصــفوف، حوالــي 20 بالمائة من الأطفال تعرف عليهم المدرسون على أنهم أحــرزوا درجات في الاختبار المخصص للتعرف على التفتح الذهني تدل على أنهــم سوف يحرزون على درجات أكاديمية غير معتادة خلال السنة الدراسية. ولقــد تــم اختيار هؤلاء الأطفال في الواقع بشكل عشوائي في المجموع الكلي للأطفـــال الذيـــن أخـــذوا نفس الاختبار. وبعد مضي ثمانية أشهر على تصميم ظـــروف التجربة، أعيد اختبار جميع الأطفال بنفس اختبار الذكاء الآنف الذكر. فماذا كانت النتائج ؟ بالنسبة للمدرسة ككل، نرى بأن أولئك الأطفال الذين أخبر مدرســوهم بـــأنهم يتوقعون منهم إنجازاً ذهنياً عالياً، عبروا عن إنجاز عال ذي دلالـــة فـــي نسب الذكاء، أكثر مما حصل عليه الأطفال الآخرون في المدرسة. وفي الحقيقة، كلما كان مستوى الصف متدنياً، كلما كانت نسبة الذكاء أعلى (40)، وعلـــى مـــا يـــبدو أن المدرسين عاملوا اللامعين من الأطفال بإيجابية أكثر وتفضـــيل أكبر، مما أدى بالأطفال لأن يستجيبوا استجابات أفصحت عن نفسها كمستوى عال من نسبة الذكاء.

مفهوم الذات والتعلم: نتائج البحث:

إن رصيدا ضخماً من البينات التي ترتكز على البحوث والتي تربط بين مفهوم الذات والتعلم في المدرسة تجمع لدينا في السنوات الحديثة. وللتعرف على العلاقـــات التي تم الكشف عنها نقدم مختصراً للأحكام التي استقيناها من النتائج

الكبرى لسبع دراسات تتعلق بمفهوم الذات. ومن بين الأمور الأخرى التي تم الكشف عنها ما يلي:

1- من حيث إدراك الأفراد لذاتهم، كان ما يقومون به من عمل محدداً أثناء قيامهم بذلك. وفي حالة تساوي الظروف، فإن أولئك الذين لا ينجزون عملهم، اختاروا على أن لا يقوموا بذلك وفي الوقت الذي نرى فيه أن الذين أنجزوا عملهم اختاروا على أن يقوموا بذلك.

2- كانت هنالك علاقة إيجابية ذات دلالة بين المفاهيم غير الناضجة عن الذات وبين عدم القدرة على القراءة في الصفوف الثالثة والسادسة.

3- كانت هنالك علاقة إيجابية ذات دلالة بين الإدراك العالي للذات والتحصيل المدرسي في مجموعة تتكون من طفلاً في الصف الخامس والسادس.

4- كانت هنالك علاقة إيجابية ذات دلالة بين مفهوم الذات عن القدرة والتحصيل المدرسي خلال ست سنوات من الصف السادس وحتى الصف الثاني عشر.

5- أن مقاييس مفهوم الذات والأحكام التقديرية لقوة الأنا التي تم القيام بها عند بداية الروضة وجد بأنها أكثر أنباء عن الإنجاز في القراءة بعد سنتين ونصف السنة من قياسات الذكاء.

6- المستجزون من الذكور يشعرون بإيجابية حول أنفسهم أكثر من الذكور الذين هم دون مستوى الإنجاز.

7- أن طلبة الثانوية الذين عندهم قابلية ولكنهم مدرسياً دون مستوى الإنجاز. وجدوا بأنهم أكثر سلبية في إدراكهم لذواتهم وللآخرين وأنهم أقل استقراراً من الناحية الانفعالية من الطلبة الذين هم في مستوى الإنجاز.

وعندما يتعلق الأمر بالدوافع والتعلم، يدل على البحث المتصل بإدراك الذات على استنتاج بسيط: إن الذين يقومون دون مستوى الإنجاز لا يقدرون ذواتهم حق قدرها. وهذا يقودنا لمسألة منطقية أخرى،

ماذا يستطيع المدرسون عمله ؟

كما يستطيع الطفل أن يتعلم المشي والكلام، كذلك يكون بإمكانه أن يتعلم عن نفسه فكل منا يتعلم من هو وما هو وذلك من الطريق التي كان قد عومل بها أثناء نموه، دون أن ينكر المعاملة التي عومل بها على الأساس اليومي من قبل المحيطين به، وهذا ما يسميه الطبيب النفسي هاري ستاك " التعلم عن الذات من مرآة الآخرين ".

وككل واحد منا، فإن تلامذتنا يتعلمون كيف يروا ذواتهم محبوبة ومقبولة وقادرة وذلك أنهم هم أنفسهم محبوبون ومقبولون وناجحون. إن المفتاح الأساسي لزيادة نسبة التلاميذ الذين يكونون مفاهيم مناسبة عن ذواتهم ومفاهيم مناسبة عن رعايتهم لذواتهم، هو أن نساعد التلاميذ للحصول على خبرات النجاح التي تعلمهم بأنهم ذوو قيمة.

كيف يكون بإمكاننا إعداد تلامذة أكثر بمفاهيم إيجابية عن الذات، يتمثل شعورهم بعبارة " أنا أقدر " ؟ قبل كل شيء يجب أن نفهم بأن المعنى الإيجابي للـذات شيء يمكن تعليمه إذا كانت أفكار شخص عن نفسه وظيفة من وظائف الخبرة، فإن اليافعين، سواء أردنا ذلك أم لم نرد يتعلمون من ذواتهم في الصف. ومـا هـو متعلم يمكن تعليمه. المسألة ليست أننا نحبذ أو لا نحبذ رفع الدوافع والـتعلم خلال التدريس من أجل معنى الذات وإنما عن تأثيرات تعليمنا فيما إذا كانت إيجابية أم سلبية. وبالنسبة لسبعة ملايين ونصف المليون من الشباب الذين يـتوقع لهـم ترك المدرسة في الستينات، نرى بأن هذه التأثيرات سوف تكون سلبية.

فـإذا أردنـا – كمدرسين – أن نسجل الدوافع والتعلم عن طريق رفع مستوى مفهوم الذات، فيجب:

1– أن نفهـم بأننا ندرس ما نحن عليه وليس فقط ما نقوله إننا ندرس مفاهيمنا الخاصة عن ذواتنا أكثر بكثير من تدريسنا للمادة الدراسية.

2– أن نفهم بأن أي شيء نقوم به أو نقوله يمكن أن يغير بعمق ويؤثر على اتجاه التلميذ نحو نفسه شراً كان ذلك التغيير أو خيراً. وينبغي علينـا أكثر من هذا أن نفهم أغراض ونتائج Implications دورنا كأشخاص متفهمين للتلاميذ إذا أردنا استخدام الدور كما ينبغي.

3– أن نفهـم علـى أن التلاميذ، كما هي الحال بالنسبة إلينا، يسلكون ويعملون ما يبدو لهم صحيحاً وهذا يعني بأن التعلم يستمر في كثير مـن الأحيان، لا بمقتضى الحقائق كما هي، وإنما بمقتضى إدراك التلاميذ لها.

4- أن نكون راغبين لا بتدريس المادة الدراسية فحسب، وإنما علينا أن نحـــني بما تعنيه المادة الدراسية بالنسبة لمختلف التلاميذ. وبأصدق معــنى لهذه الكلمة، علينا أن نكون راغبين بتفسير المادة كرغبتنا بالتعرف على المعلومات عنها.

5- أن نفهـــم بأنـــه ليس من المحتمل أن نحصل على النتائج المرجوة بمجـــرد أن نخـــبر أحدهم بأنه ذو قيمة للمجتمع Worthy، علينا بالأحـــرى أن نضـــمن ذلـــك خلال الثقة وإيجاد الجو المتبادل من الاحـــترام. ومن الطرق الجيدة للشروع بذلك أن نبذل وقتاً نصغي فيه لما يقوله التلاميذ وأن نستخدم أفكارهم كلما كان ذلك ممكناً.

6- أن نفهم بأن سلوك المدرس الذي يتميز بالبعد والبرود والرفض لا يمكـــن أن يحـــتمل لـــه أن يـــرفع مفهوم الذات Self- Concept والدوافـــع والـــتعلم إذا ما قورن بالسلوك المتميز بالحرارة والقبول والتمييز.

خصائص المعلم وعلاقتها بالدوافع والتعلم

شخصية المعلم:

من المحتمل أن نتفق جميعاً بأنه من الممكن جداً لمعلمين اثنين متساويين في الذكاء والتمرين والتمكن من المادة الدراسية أن يختلفا في المدى الذي يكونان عنده قادرين على تشجيع دوافع التلميذ وتعلمه. وأن جزءاً من هذا الفرق يمكن أن يحسب عن طريق تأثير شخصية المعلم على المتعلمين.

ومن بين الدراسات الأكثر كشفاً واستقصاء مثلاً، دراسة ارتكزت على آراء (3725) طالباً ثانوياً هدفها التعرف على المعلمين المحبوبين وغير المحبوبين فذكر والطمون فقد ذكر ثلاثة وأربعون سبباً مختلفاً تبرر حب المعلم الأحسن وثلاثين سبباً مختلفاً لتدني احترام المعلم من قبل تلاميذه ومن المناسب أن نتفحص الأسباب الأربعة الأكثر تكراراً في كل مجموعة.

الأسباب الأربعة الأكثر تكراراً للإعجاب بالمعلم كما يذكرها (3725) طالباً ثانوياً:

1- يبدي معونة في العمل المدرسي، ويشرح الدروس والواجبات بوضوح ويستخدم الأمثلة في التدريس (51 بالمائة).

2- يكون منشرحاً وسعيداً وذا طبع ومزاج جيد ومرحاً، ويملك طبعاً تنكيتياً ويتمكن من أن يروي نكتة (40 بالمائة).

3- يكون إنسانياً ومتصفاً بالصداقة وذا قابلية على الصحبة والرفقة، " أي أنه واحد منا " (30 بالمائة).

4- يكون مهتماً بتلامذته وفاهماً لهم (26 بالمائة).

الأسباب الثلاثة الأكثر تكراراً للنفور من المعلم كما يذكرها (3725) طالباً ثانوياً:

1- كونه لا يحتمل علمه كمدرس، فهو نزق سيئ الطبع، سريع الاهتياج والتذمر، ولا يبتسم أبداً. ثرثار ويميل إلى السخرية اللاذعة، ويفقد السيطرة على نفسه، ويفلت زمام غضبه باستمرار (50 بالمائة).

2- لا يتصف بالمساعدة في العمل المدرسي، ولا يشرح الدروس والواجبات، وليس واضحاً، وعمله غير منظم ولا مخطط له (30 بالمائة).

3- متعالي لا يعرفك خارج الصف (20 بالمائة).

نلاحظ بأن الخصال والسمات الشخصية تحتكر المراتب العليا بعد المرتبة الأولى التي تعنى بطريقة التدريس التي تؤثر آلياً في التلاميذ. من المهم أن نلاحظ بأن التمكن من المادة الدراسية التي هي على حيويتها يركز عليها بإسراف من قبل الاختصاصيين، جاء يمثل المرتبة السادسة عشرة في كلا القائمتين.

وفيما يتعلق بالمنهج المعروف، تسلم باحث آخر 12000 رسالة في موضوع " المعلم الذي ساعدني أكثر ". ولقد كشف تحليل تلك الرسائل بأن سمات الشخصية التي احتلت المقام الأعلى كانت كما يلي:

(1) الاتجاهات التعاونية الديمقراطية.

(2) التعاطف مع الفرد واعتباره.

(3) الصبر.

(4) الاهتمامات الواسعة.

(5) المظهر الشخصي والسلوك المرح Pleasant manner.

(6) العدل وعدم التميز.

(7) الطبع المرح المنكت.

(8) الجبلة الحسنة والسلوك المستقر.

(9) الاهتمام بمشاكل التلاميذ.

(10) المرونة.

(11) استخدام الثناء والتقدير.

(12) الكفاءة غير المعتادة في تدريس مادة معينة.

والآن، فقد كنا نتفحص المزايا الشخصية المرغوب بها للمعلمين كما يشخصها التلاميذ. وبصورة عامة فإن هذه المزايا تجمع نفسها تحت عناوين عامة من الأهلية والمثابرة والصبر والتسامح والاهتمام بالتلاميذ. ما الذي يحدث عندما نتصل هذه الصفات الشخصية باختبار يتعلق بالكشف عما إذا كانت هذه الخصائص تؤدي إلى فرق أياً كان نوعه في إنجاز التلاميذ الواقعي ؟

التعلم والنضج

عرف علماء النفس التعلم على أنه كما يقول ودورث، " نشاط من قبل المتعلم، يؤثر في نشاطه المقبل فيحسنه ويزيد من قدرته على التكيف ".

ويقول جيتس، " إن التعلم عبارة عن عملية اكتساب الطرق التي تجعلنا نشبع دوافعنا أو نصل إلى تحقيق أهدافنا. وهذا يأخذ دائماً شكل حل المشكلات.

من خلال ما سبق من تعريفات لعملية التعلم يمكننا أن نستخلص التعريف التالي للتعلم: " أن التعلم عبارة عن عملية تغيير أو تعديل في السلوك أو الخبرة ولأجل أن يتم ذلك التغير أو التحول في السلوك يجب أن يقوم الكائن الحي بنشاط معين.

وما يتعلمه الفرد محكوم بعاملين هما:

1- تكوينه الخاص.

2- مقتضيات البيئة التي يعيش فيها.

والتعلم الهادف لا يحدث دون شروط معينة، (فليس الإنسان بقادر على تعلم أي شيء في أي مرحلة من مراحل حياته).

والنضج: هو أول شرط من شروط التعلم الهادف المطلوب.

معنى النضج: كان علماء الأجنة أول من استعمل هذا اللفظ، وقد استعير من ذلك الميدان، علم الأجنة إلى ميدان سيكولوجية الطفولة على يد جزل، حينما كتب قائلاً: " إن النضج (النمو) عملية معقدة ودقيقة إلى حد كبير، ولا بد لها من عوامل ذاتية أصلية غير عارضة ".

فالنضج إذن يقصد به التغيرات الفسيولوجية الداخلية في الكائن الحي أو الفرد التي ترجع إلى تكوينه الفسيولوجي والعضوي وخاصة الجهاز العصبي، فالتغيرات التي ترجع إلى النضج سابقة على الخبرة والتعلم.

ويرى ماك جوش: أن النضج يتضمن أي تغيير في شروط التعلم تبعاً للسن، ويعتمد هذا التغيير في أساسه على عوامل النمو العضوي.

فالنضج يقصد به درجة نمو معينة من بعض الأجهزة الداخلية في الكائن الحي.

ولقد أثبتت التجارب التي أجريت على العلاقة بين النضج والتعلم ما يلي:

1- أن تعلم خاصية معينة يكون أكثر سهولة إذا كان الفرد قد وصل إلى مستوى النضج المناسب بالنسبة لهذه الخاصية.

2- أن التدريب اللازم للتعلم يقل كلما كان الكائن الحي أكثر نضجاً.

3- أن التدريب قبل الوصول إلى المستوى المناسب من النضج لا يؤدي إلى أي تحسن في التعلم. " فتدريب الطفل على المشي مثلاً قبل أن تنضج عضلات رجليه لا يحقق نتيجة ... ".

4- أن التدريب قبل الوصول إلى مستوى النضج المناسب قد يعوق التعلم في المستقبل.

وقد أثبت نيولاند، أن تعلم الخط يتأثر إلى حد كبير بقدرة الطفل على السيطرة على عضلات يديه وأن بدء التدريب على الكتابة قبل وصول هذه القدرة إلى مستوى النضج المناسب هو أحد الأسباب الرئيسية لرداءة الخط.

وذلك لأن عامل النضج من العوامل الهامة والمؤثرة في سيكولوجية النمو والعلم، حيث أنه يحدد إمكانيات سلوك الكائن الحي، وما يستطيع أن يقوم به من نشاط تعليمي، وما يصحبه من مهارة وخبرة. فكلما نال الإنسان حظاً أوفر من النضج، كان أقدر على التعلم والاكتساب وتعديل السلوك.

إلا أنه يمكننا أن نوضح الاختلاف بين النضج والتعلم في النقاط التالية:

التعلم	النضج
4- عبارة عن تغير يحدث لنشاط يقوم به الكائن الحي. 5- يؤدي إلى ظهور استجابات معينة لدى الكائن الحي تميزه عن غيره.	1- عملية طبيعية متتابعة، تقدمية. 2- عملية نمو تحدث دون إرادة. 3- يوجد النضج بمظاهره المختلفة عند جميع الأفراد العاديين.

النضج العضوي (الجسمي):

يقصد بالنضج العضوي النمو الجسمي السوي لأعضاء الجسم المتصلة بالوظيفة التي يتعلم الفرد في مجالها. فلا يستطيع الطفل المشي مثلاً إلا بعد أن تنمو رجلاه النمو الكافي الذي يمكنهما من تحمل جسمه، فالنضج الجسمي شرط أساسي لعملية التعلم.

وقد أثبتت التجارب ما يلي:

(1) أن التدريب في المراحل المبكرة يكون أقل أثراً منه في المراحل المتأخرة.

(2) أن النضج العضوي ذو أثر فعال في اكتساب القدرات الحركية.

(3) أن عامل النضج وحده لا يكفي لعملية التعلم، بل لا بد من وجود عامل التدريب.

(4) تتأثر أساليب النشاط الضرورية عند الكائن الحي تأثيراً قليلاً بالتدريب والممارسة كالمشي عند الإنسان، الطيران عند الطيور، والعوم عند الأسماك.

(5) يتوقف تعلم موضوع معين على نضج الأجهزة الجسمية والوظائف العقلية التي تعتبر مسؤولة عن أداء الفرد.

النضج العقلي:

يقصـــد بـــه درجـــة النمو العامة في الوظائف العقلية المختلفة المتعلقة بالأمـــر الـــذي يتعلمه الطفل. فمما لا شك فيه أن هناك علاقة وطيدة بين العمر الزمني والقدرة على التعلم إذا كان الترقي العقلي سائراً في طريقه الطبيعي. أي أن عملية التعلم مرتبطة بنمو الطفل العقلي.

والواقـــع أن الـــنظم التربوية المثمرة هي ما راعت جيداً شروط النمو العامـــة واعتـــبرت العملية التربوية من حيث أنها وسيلة طيبة لتقدم استعدادات الطفل وإعطائها أحسن شروط ممكنة للنمو، حتى يتيسر للطفل أكبر توافق ممكن مـــع البيـــئة الخارجـــية. ولقد أثبتت الأبحاث التجريبية أن هناك علاقة تقدمية مضطردة بين العمر الزمني والنضج العقلي:

(1) الاستعداد للقراءة:

فـــالطفل العـــادي لديه المقدرة على القيام بهذه العملية بين السادسة أو السـابعة، وربما يكون أقل من ذلك أو أكثر إلى حد ما وهذا يرجع إلى التفاوت في الفروق الفردية.

(2) تعلم الأضداد:

لا يمكـــن لطفـــل الـــرابعة أو الثالثة مثلاً إدراك العلاقة الضمنية بين الأضـــداد، بيـــنما يمكنه ذلك فيما بعد.. مثلاً طفل الخامسة يستطيع أن يدرك العلاقـــة الضـــمنية بين كبير وصغير، ولكنه لا يستطيع أن يدرك عكس كلمة " مفاجئ " مثلاً. لأن هذا النوع من الأضداد يحتاج في إدراكه إلى مستويات عقلية راقية.

(3) التعاريف:

يتعذر على الطفل في سن مبكرة تعريف الألفاظ التي تدل على المعاني المجـــردة ككلمة عدل أو إحسان أو ظلم، ولكن إجاباته غالباً وصفية، إلا أن فهم مدلول الأول يحتاج إلى نوع من التفكير المجرد.

(4) القدرة على التعقل وإدراك العلاقات:

تـتطور مقدرة الطفل من إدراك العلاقات البسيطة إلى إدراك العلاقات المعقدة.

(5) التذكر أو الحفظ:

مهمـــا أيضـــاً من مظاهر النضج والترقي العقلي، وقد ثبت تجريبياً أن قـــدرة الطفــل علـــى الـــتذكر تزداد مع العمر من حيث القدرة على الاستيعاب والاحتفاظ بالمعلومات.

النضج وعلاقته بالتدريب الخاص:

إن التمرين المبكر قد يمنع تكوين العادات التي قد تعوق نمو المهارات في المستقبل.

الاستعداد للتعلم:

لا بد أن يتوافر لدى المتعلم استعداد للتعلم فالاستعداد لتعلم القراءة مثلاً يتصل اتصالاً وثيقاً بنمو الطفل العقلي والجسمي والانفعالي والاجتماعي، وهناك عوامل أخرى تتصل بعامل الاستعداد ومنها:

أ- الشغف بالقراءة.

ب- الخبرة الواسعة بدرجة معقولة.

ج- القدرة على استعمال الأفكار.

د- القدرة على حل المسائل البسيطة والتفكير المجرد من نوع أولي.

والقدرة على التذكر أيضاً والمحصول اللغوي والاستقرار والتكيف الانفعالي والاجتماعي. توزيع الموضوع على الفرق: وذلك للكشف عن الأعمار العقلية المختلفة التي يتم فيها تعلم القدرات اللازمة تعلماً مثمراً.

توقف الاستعداد على الاستثارة والتدريب:

تتضح أهمية الاستثارة والتدريب لنمو الاستعداد للقراءة من مدى فهم التلاميذ للأدب. فالأطفال الذين يكثرون السفر والرحلات ومقابلة الناس تكون ميولهم الأدبية وتذوقهم للأدب أكبر من هؤلاء ذوي الخبرة المحدودة. فمن المؤكد أن إعداد الطفل للقراءة يتطلب أكثر من أن ندعه ينمو فحسب، فالتدريب والتوجيه الأساسي ضروريات في المراحل الإعدادية وفي عملية اكتساب مهارات القراءة ذاتها، فمن الحكمة إذن أن نضع ضروب نشاط تعلمي لمجموعات من الفرق الدراسية أو الأعمار العقلية بدلاً من أن نعينها بطريقة تعسفية لفرقة واحدة أو لعمر واحد. وزيادة على ذلك فإن المطالب الاجتماعية قد تخلق لدى الأطفال حاجات تجعلهم يبذلون الجهد، في حدود طاقاتهم للتعلم في مرحلة سابقة للمرحلة التي يتم فيها التعلم بأقل وقت وجهد.

ولمـــا كان التعلم يتفاعل مع عوامل النضج كان على المعلم أن يتعرف علـــى حقـــائق النضج المختلفة وذلك بدراسة طبيعة نمو الطفل في كل مراحل تعلمه فعليه أن يعرف شيئاً عن نمو شخصيته من النواحي الفسيولوجية والعقلية والانفعالـــية حـــتى يؤسس كل خطوة من خطوات التعلم على أساس سيكولوجي ســـليم فـــلا يبدأ بتعليم الطفل مهارة قبل نضج معدات هذه المهارة الفسيولوجية وقـــبل حدوث النضج العقلي الضروري لاستفادة الطفل منها. ولا نبدأ في تعليمه خـــبرة معرفية قبل النضج اللازم لذلك. فإن إهمال حقائق النضج وإهمال معرفة اســـتعداد الطفل المختلفة كثيراً ما يؤدي إلى عدم تكيفه لعملية التعلم، بل وربما يضر بصحته الجسمية والنفسية.

الاستعداد للتعلم ونقطة البداية

الاستعداد لتعلم القراءة:

أ- استعداد عقلي.

ب- استعداد خبري واجتماعي يجعل الطفل راغباً في تعلمها.

إن العمر العقلي للطفل هام جداً في التعلم فليس العمر الزمني وحده هو العامل الأولى والأخير في عملية التعلم.

الاستعداد الخبري الاجتماعي:

يـرى بعض أنصار التربية التقدمية أن الاستعداد العقلي وحده ليس كافياً للتنبؤ بالنجاح في تعلم القراءة بل لا بد أن يصاحب الاستعداد العقلي استعداد خبري يزيد من معرفة الطفل بلغة قومه بطريقة غير شكلية، ويدفعه إلى الرغبة في تعلم القراءة.

النضج الانفعالي:

يقصـد بـه استعداد الطفل لتقبل المدرسة كوسط جديد بديل عن وسط الأسرة الذي كانت تميزه علاقة القرابة، ويتأتى هذا الاستعداد الانفعالي بأن تعود الأم طفلهـا على الانفصال عنها تدريجياً وعلى تحمل المسؤولية، وبالتعاون مع بقية أفراد الأسرة أي إعداد الطفل لتقبل الوسط المدرسي الذي ينتقل إليه.

القيمة التربوية للخبرة:

1- كثر استخدام كلمة الخبرة Experience في التربية بمعناها العام هي مجرد احتكاك الطفل مع الأشخاص والأشياء الموجودة في البيئة المحيطة وتشمل أنواع العلاقات المختلفة بين الفرد وبيئته. من أفعال وأقوال وأفكار وانفعالات وعلاقات اجتماعية حيث يستجيب استجابة شاملة لعناصر هذا التفاعل، فالخبرة إذن مرادفة للتعلم بمعناها العام. ويلاحظ أن الموقف الخبري يحدد الاتجاه الذي تأخذه الخبرة المكتسبة.

2- بعض أنواع الخبرات قد تكون معرقلة للتعلم ومنها تلك الخبرات التي تعمل على زيادة مهارة الفرد الأتوماتيكية في ناحية معينة بينما تلقي به في هوة عميقة تجعله عبداً لهذه المهارة فلا يحيد عنها، وبذلك تضيق نطاق خبرته في النواحي الأخرى.

3- قد يكتسب الفرد خبرات في نواح مختلفة من نشاطه ولكن كل منها تعمل منفصلة عن الثانية دون حدوث التكامل السليم بينها، ولذلك تصبح قليلة الفائدة التربوية.

مثال:

طفل طلب منه المدرس حفظ عدد من الكلمات اللغوية وهدده بالعقاب إن هو أخفق في ذلك، ولما كان الطفل لا يفهم معناها ولا يؤمن بفائدتها فإنه يلجأ إلى طريقة الحفظ الآلي والتكرار، مثل هذا التلميذ سيكتسب من هذا الموقف خبرة ولكنها لا تعدو استجابة مؤقتة لموقف مؤلم قد ينتهي بحفظ للكلمات

المطلوبة، لكنها لن تكون ذات قيمة وظيفية في حياته، فضلاً عن أن هذه الخبرة وأمثالها ستكسبه اتجاهاً عقلياً وخلقياً معرقلاً لعملية النمو.

مثال:

هذا النوع من الخبرة هو ذلك النوع الذي نجده في موقف به جماعة من الأطفـال يعملون في نشاط دائم لإتمام مشروع من نوع ما. ويتناولون الأشياء بالتشكيل والتكوين ويتناقشون ويتبادلون الآراء فيما بينهم، ويساعد بعضهم بعضاً فـي تعاون ووفاق، بينما وقف المعلم منهم جميعاً، موقف المرشد والموجه، هذا الـنوع من الخبرة نوع جمع بين العناصر التي توجد في الخبرة وبين العناصر الفكرية.

إن كلمـة خبرة واسعة وتعني أي احتكاك للفرد مع بيئته وأي استجابة لمنبهات هذه البيئة.

وتبحث التربية في وسيلة لإكساب التلاميذ نوعاً خاصاً من الخبرة التي تكسـب صاحبها أو تعلمه كيف يتكيف للوسط المحيط تكيفاً سليماً يجنبه اعتلال الصحة النفسية والجسمانية، والتي تساعده على تكامل شخصيته، وأن تجعل منه شخصاً سعيداً منتجاً محباً للمجتمع الذي يعيش فيه.

ويقول ديوي: أن الخبرة التربوية يتوفر فيها عاملان أو مبدآن:

1. مبدأ اتصال الخبرة:

وهو أهم ما يميز بين الخبرة في المدرسة التقليدية والخبرة في المدرسة الحديثة.

ويـــرى ديـــوي أن هـــذا المبدأ يعتمد على حقائق العادة إذ أن الخبرة تـــتعرض لتغيرات تؤدي بدورها إلى تغيير صاحب العادة بدرجة تؤثر في نوع الخـــبرة التالـــية فالشـــخص الذي يتعلم عادة يخرج من هذا التعلم وهو شخص مختلف إلى حد ما عنه قبل تعلمها.

ومـــبدأ اتصـــال الخـــبرة يعني أن كل خبرة من الخبرات السابقة تعدل بطريقة ما في نوع الخبرات اللاحقة وتتعدل بها.

الحـــق أن اطـــرد الـــنمو في اتجاه معاد للمجتمع لا يحقق مبدأ اتصال الخبرة.

2ـ مبدأ التفاعل:

وهناك عامل يؤثر في نوع الخبرة والحكم عليها هو التفاعل بين الوراثة والبيئة فكلما كان التفاعل بينهما أكبر كانت الخبرة أقوم ويلاحظ أن مبدأ اتصال الخبرة ومبدأ التفاعل بين عناصر الموقف عاملان لا يمكن فصلهما عن بعض.

فهمـــا البعدان العرضي والطولي للخبرة. إذ تقاس قيمة الخبرة التربوية بمدى اضطرار نموها وما يتبع ذلك من نمو في شخصية الفرد بأكملها كما تقاس بدرجة تفاعلها بعضها مع البعض الآخر.

الممارســـــة

كأساس من أسس التعلم الجيد:

(الممارسة هي تكرار أسلوب النشاط مع توجيه معزز)

والتكرار الآلي البحت أي تكرار الموقف بحذافيره دون تعزيز أو توجيه لا يــؤدي إلـــى تحسن في الأداء. والتوجيه المعزز هو الذي يحول التكرار إلى ممارسة، يؤدي إلى التحسن في الأداء.

ونعنـــي بالـــتعزيز الأثر الطيب الذي يتبع أو يعقب أسلوب النشاط أو الحدث السلوكي.

أهمية الممارسة في التعلم

تعتـــبر الممارسة كأساس للتعلم بمعنى أنه لا يحدث تعلم دون ممارسة لذلـــك فـــإن الممارســـة تشمل جميع أساليب النشاط سواء كانت تتعلق باكتساب المهارات أو المعلومات أو طريقة التفكير. ويلزم أن يبذل المتعلم نشاطاً ذاتياً في تعلمها وأن يمارس بنفسه الموقف التعليمي حتى يحدث تغير في الأداء.

والممارسة شرطاً للتعلم بمعنى أنه لا يمكن الحكم على حدوث التعلم إلا بالممارسة، وأنه لا يمكن الحكم على أن التعلم قد تم إلا إذا تكرر الموقف وظهر التحسن في الأداء، فإن الممارسة هي الوسيلة الوحيدة التي يمكن بواسطتها الحكم على ما حدث من تغير في أساليب الفرد.

خصائص الممارسة المجدية

أولاً- المواءمة بين الميول والقدرات:

يميل الطالب إلى المادة ذات الدلالة والمعنى والوثيقة الصلة بالحياة الخارجية، والتي يمكن ربطها بخبراته السابقة. والمادة بهذه الصفات تجعل الطالب ميولاً نحو ممارستها، أي يقبل على ممارستها بسرور، وتؤدي إلى حدوث التعلم بأقل جهد ممكن.

ثانياً- مراعاة الفروق الفردية:

يقصد بالفروق الفردية أن الأفراد وإن كانوا يتحدون في صفات (سمات) معينة، إلا أنهم يختلفون فيما بينهم في مقدار هذه الصفات.

ويلاحظ أن إعطاء الطلبة الذين يمثلون المستويات الدنيا كميات أكبر من الممارسة قد تؤدي إلى نتائج طيبة لكنها لا ترفع مستوى الذكاء المتوسط إلى مستوى الذكاء العالي، مهما تضاعفت كميات الممارسة.

إن معظم الأفراد يستخدمون حاسة البصر كوسيلة أولى لاتصالهم بالعالم الخارجي. وقد أظهرت البحوث التجريبية أن استخدام حاسة البصر في التعلم هو أنجح طرق الممارسة إذا أخذنا كل من الحواس المختلفة على حدة. ولكن استخدام حاسة البصر وحاسة السمع مجتمعتين كليهما معاً أفضل من استخدام حاسة البصر بمفردها.

ولذلك فإن العرض البصري السمعي لمادة التعلم أفضل طرق الممارسة التي تستخدم كل حاسة على انفراد.

ثالثاً- وضوح الهدف:

إن وضــــوح الهدف يؤدي إلى معرفة النتائج، كما أن معرفة نتائج كل أسلوب من أساليب الأداء التي تضمنها الممارسة تدفع الفرد نحو تحقيق الهدف. فالنـجاح الذي يلمسه الفرد بعد أداء معين يشعره بالرضا عن النفس، ويدفعه إلى تحقيق نجاح آخر.

رابعاً- نوعية الممارسة:

أظهــرت الــبحوث التجريبية أن فترات الممارسة القصيرة أفضل من فــترات الممارســة الطويلة بالنسبة لنفس العمل، بمعنى أن الممارسة الموزعة تؤدي إلى نتائج أفضل في التعلم من الممارسة المركزة.

نماذج الممارسة في الموقف التعليمي

1- القراءة:

القراءة هي الوسيلة الهامة للتحصيل ولتزويد الطالب بالمعاني والأفكار، وتنمية قدرة الفرد على الفهم والنقد.

والقــراءة كـنموذج للممارســة فــي الموقف التعليمي يجب أن تشمل بالإضــافة إلــى الكــتاب المدرسي كتباً خارجية تعالج نفس المادة المتعلمة أو موضوعات قريبة الصلة بالمادة المتعلمة.

يســتطيع المــدرس أن يســتخدم القراءة كأسلوب للممارسة بأكثر من طريقة: فيمكنه أن يعطي عدداً من الموضوعات ومراجع كل موضوع، ويترك

للطـــلاب أن يختاروا ما يناسبهم، ويكتب كل طالب في الموضـوعات الذي يميل إليه ويفضله.

أو قد يعطي موضوعاً واحداً لكل الفصل يرى أهميته وضرورة التوسع فيه والإلمام بتفاصيله.

ومـــن المفيد أن يطلب المدرس من الطلاب قراءة الموضوع مسبقاً قبل الشرح، وتلخيصه وتحديد النقاط غير الواضحة لشرحها تفسيرها، ويمكن قصر القراءة في هذه الحالة على الكتاب المدرسي.

2- الشرح والاستماع:

الشـــرح والاستماع عمليتان متلازمتان في الموقف. فالمدرس هو الذي يقـــوم بعمليـــة الشرح وهي ممارسة جهرية، بينما الطلاب هم الذين يستمعون، ويعتبر الاستماع ممارسة صامتة.

تقـــع مســـؤولية الممارســـة عن طريق الاستماع على المدرس، فكان المدرس هو الذي يؤدي عملية الشرح وهو المسؤول عن عملية الاستماع أيضاً.

يجب على المدرس أن يحدد الأفكار الرئيسية في كل درس وأن يناقش كل فكرة بطريقة مبسطة، ويصيغها بأكثر من أسلوب ويوضحها بأكثر من مثال، وأن ينتقل من فكرة لأخرى حسب التسلسل الذي سبق أن حدده.

3- التجارب:

أ- التجارب عندما يجريها المدرس أمام الطلاب تعتبر ممارسة صامتة بالنسبة لهم. وفي هذه التجارب يعرض المدرس الجهاز المستخدم ويشرح تركيبه والغرض منه وكيفية استخدامه.

ب-يناقش التجربة ويستنتج معهم خطوات العمل، ثم يجري التجربة ويسجل النتائج ويناقشها حتى يصل إلى النتيجة المطلوبة.

ج- التجارب عندما يجريها الطلاب تعتبر ممارسة عملية،، وفي هذه الحالة يناقش المدرس التجربة ويسجل معهم خطوات العمل، ويوزعهم على المعمل إما فرادى أو في مجموعات. ويلزم المدرس أن يقوم بعملية التوجيه لجميع الطلاب أثناء إجراء التجربة.

د-تتمثل أهمية التجارب التي يجريها المدرس في أنها تعطي تحقيقاً واقعياً عملياً لما قرأه الطلاب أو استمعوا إليه، أما التجارب التي يجريها الطلاب أنفسهم فإنها تتيح للطلاب فرصة الاتصال المباشر بالمواد والأجهزة والاحتكاك بها والتعرف على خصائصها.

هـ- الخبرات التي يكتسبها الفرد عن طريق التجارب أكثر ثبوتاً من الخبرات التي يكتسبها عن طريق القراءة أو الشرح أو الاستماع.

و-التجارب كنوذج للممارسة تعتبر أنجح وسيلة للتعلم لأنها تؤدي فعلاً إلى تغير في الأداء، واكتساب أساليب جديدة للسلوك، ولا تقتصر على حفظ للحقائق العلمية لأن الفرد يدخل المعمل ومعه خطوات العمل.

الوحدة الثانية

حاجات البطيء التعلم

الوحدة الثانية

حاجات بطيء التعلم

بطء التعلم

يستخدم مصطلح " بطء التعلم " أو " بطيء التعلم " عادة في البحث حول معـــرفة قـــدرة الفرد على تعلم الأشياء العقلية، وهذه القدرة أو الطاقة من النوع الذي يقاس بوساطة اختبارات الذكاء اللفظية.

إن مـــثل هذا المصطلح يعتبر، إلى حد ما، غير دقيق وغير مقنع لأن الأطفال، وحتى الشباب الذين هم دون المتوسط في قدرتهم، في الحقيقة يبطئون في استجاباتهم العقلية والجسمية وفي معدل نموهم. إلا أنه من السهل الوقوع في الخطـــأ عـــند افـــتراض أنه في وقت ما سيلحق البطيء التعلم أو المتخلف في المدرســـة أو خارجهـــا بـــزملائه المتقدمين، إذا كان بطؤه يرجع إلى نقص في المهارة أو عيب حسي، أو لمظهر آخر يمكن علاجه عن طريق التوجيه السليم. أمـــا إذا كـــان بطـــؤه يرجع إلى نقص طبيعي في قدرته، فإنه غالباً لا يستطيع اللحاق بهم، وإنه، بالطبع، سيمر بنفس مراحل النمو التي مر بها الآخرون، كما أنـــه ســـوف يصـــل إلى النضج في الوقت المناسب، ولكنه لن يصل إلى نفس مستوى العاديين في القدرة على أداء الأعمال والتصرف في المواقف المختلفة، عندما يصـــل إلى النضج، كأولئك الذين يتمتعون بقسط أوفر من هذه القدرة، وخاصة في تلك الأمور التي تتضمن قدراً ليس بالقليل من النشاط العقلي.

إن محاولـــة اقـــتراح مصطلح واحد نصف به الفرد دون المتوسط في قدرتـــه الطبيعية على التعلم؛ يمكن الاعتراض عليه؛ لأن مثل هذا المصطلح لا يمكـــن أن يتضمن إلا وجهاً من الجوانب المختلفة لهذه الظاهرة المعقدة. ولذلك فـــإن مصطلح " بطيء التعلم " قد يكون حسناً أو سيئاً كأي مصطلح غيره، وما دام هذا الاصـطلاح أصبح يستعمل على نطاق واسع فإننا سوف نستخدمه في هذا الكتاب.

لا يوجد هناك مستوى محدد للقدرة، بحيث يمكننا أن نعتبر الطفل الذي لا يصـــل إلـــى هـــذا المستوى، " بطيء التعلم ". ولكن من الناحية العلمية فإن الأطفال الذين تبلغ نسبة ذكائهم أقل من 91 درجة وأكثر من 74 درجة يكونون ضـــمن هذه المجموعة، وهذا تعريف عملي تماماً، على أساس أن التلاميذ الذين تبلغ نسبة ذكائهم 90 درجة فأكثر نجدهم عادة يؤدون الأعمال العقلية بنجاح في المـــنهج المدرسي، ولذلك فهم يعتبرون ضمن المجموعة المتوسطة أو المتقدمة، حين نجد أن قليلاً جداً من التلاميذ الذين تقل نسبة ذكائهم عن 75 يحققون نجاحاً في المنهج العادي، وهؤلاء عادة ما يشار إليهم بأنهم متخلفون عقلياً، وكثيراً ما يوضعون في فصول خاصة.

ومـــن الناحية العلمية، فإنه يمكن لكل مدرسة على حدة، أن تحدد مدى نســـب الذكـــاء التـــي يتصـــف بها التلاميذ البطيئو التعلم، على ضوء ظروفها الخاصة. ويمكن اعتبار الحد الأدنى 70 أو 75. وهذا يعتمد على التنظيمات التي تعمل للتلاميذ الذين هم دون الـــ 70 أو 75. ولما كان من المعتاد وضع التلاميذ الذيـــن تبلغ نسبة ذكائهم 70 فأقل في فصول خاصة بهم، فإن نسبة الذكاء التي تبلغ 71 تصبح الحد الأدنى لمجموعة التلاميذ بطيئي التعلم، ولكن قد يوجد تلاميذ بنســـبة ذكاء 70 درجة في معظم المدارس، ومع ذلك يمكنهم السير في الدراسة

مع المجموعة التي تتراوح نسبة ذكاء أفرادها بين 70، 85. وكذلك من المحتمل أن يـتفوق ويتقدم تلاميذ نسبة ذكاءهم 75 درجة، إذا وضعناهم في فصل نسبة ذكاء أغلب تلاميذه أقل من 70 درجة.

ونتـيجة لذلـك فمـن الأفضـل ألا نـنظر إلى الحد الأعلى والأدنى للمجموعة، ولكن إلى متوسطها، وأن نعتبر أعضاء المجموعة ينحرفون عن أو يجـتمعون حول (نقطة ارتكاز معينة لبعض الميول الأساسية)، أو حول متوسط يبلغ الـ 85 تقريباً، مضافاً إليه أو مطروحاً منه 5 أو 7 أو 10 على حسب كل حالـة. ويجـب أن يوضـع التلميـذ في المجموعة التي تتيح له عموماً أحسن الظروف في مجال النشاط الجمعي، والميول الفردية المرغوب فيها، وهذا يسهل عملـه إذا مـا فكرنا أكثر في المتوسط العام للمجموعة، وقللنا من تفكيرنا في التفريق بينها وبين المجموعات الأخرى.

وزيـادة في الإيضاح بالنسبة لتخطيطنا من أجل " بطيء التعلم "، فإنه من الأفضل أن نقتصر استعمال هذا الاصطلاح على كل تلميذ يجد صعوبة في تعلـم الأشياء العقلية، وليس من الضروري أن يكون بطيء التعلم متخلفاً بالتالي في كل أنواع النشاط، فقد يحرز تقدماً في نواح أخرى، كالتكيف الاجتماعي، أو القدرة الميكانيكية، أو التذوق الفني، بالرغم من عدم تمكنه من القراءة الجيدة أو عـدم الاهـتمام بالحساب. فمن الإجحاف أن نعتبر التلميذ البطيء في القراءة، بطيئاً بالضرورة في سائر الأشياء الأخرى؛ لأننا إذا أخذنا بهذا الاتجاه، فإننا قد نهمـل الكثـير مـن المواهب والقدرات لدى التلميذ، وبالتالي سوف لا نستطيع تحقيق إمكانياته، وتنمية قدراته، فمما لا شك فيه أن التكيف الاجتماعي والمهارة الفنـية والتذوق الجمالي والمهارات اليدوية لها أهميتها في المدرسة مثل القراءة والحساب.

ويجب ألا نفترض كذلك أن البطيء التعلم يكون بطيئاً بنفس النسبة في نواحي النشاط العقلي الأخرى، فالمسائل الحسابية والهجاء والخط أمور لا ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقراءة أو التفكير الرياضي، ومع هذا فالقراءة تلعب دوراً كبيراً في الموضوعات الأخرى التي تعتمد على قدرة التلميذ على القراءة، والقدرات الميكانيكية والمهارات والتكيف الاجتماعي، والإحساس بالجمال، لا تعتمد كثيراً على القراءة. وعلى هذا يجب ألا نعتقد أن البطيء التعلم في ناحية ما يكون بطيئاً بالضرورة في النواحي الأخرى.

ومن الجائز أن نقابل تلاميذ بطاء في كل استجاباتهم، فأولئك يمكن اعتبارهم بطيئي التعلم من كل الوجوه. على أن معظم الأفراد بينهم تباين كبير ولا يوجد مستوى معين في قدراتهم، ولذلك فإننا إذا قسمنا مثل هؤلاء التلاميذ إلى مجموعات لدراسة الفن الموسيقي والعمل التجاري، والشؤون الاجتماعية على أساس اختبارات الذكاء أو مقاييس أخرى للقدرة اللفظية، فإن تقسيم هذه المجموعات على هذا الأساس لن يكون تقسيماً مرضياً.

كيف يبدو البطيء التعلم بالنسبة للتلاميذ الآخرين ؟

إن معلوماتنا عن خصائص نمو الأطفال البطيئي التعلم تعتبر قليل نسبياً، ولكن هناك من الشواهد ما يجعلنا نفترض أن هؤلاء الأفراد لديهم نفس الخصائص التي نجدها في الأطفال الآخرين، فبينما يمر كل طفل خلال مراحل النمو العادية بنفس الخطوات، كما تكون لديه نفس مقتضيات النمو الأساسية؛ إلا أن استعداداته الموروثة تحدد نمو الطفل ومعدله في النمو، وهذه لا يمكن تغييرها بدرجة كبيرة بوساطة قوى خارجية دون المخاطرة بإحداث ضرر كبير لشخصيته. وليس من اليسير تكوين صورة محددة للتلميذ بطيء التعلم في أي

مـرحلة من مراحل نموه عن طريق مقارنته بالتلاميذ الآخرين في نفس السن، لأن هـذه المقارنة المستعرضة لا يمكن أن تتضمن كل العوامل المؤثرة، بعكس المقارنة الطولية. ومع ذلك فإذا حرصنا على عدم التعميم وحاولنا تحديد صفات التلاميذ بطيئي التعلم، فإن هذا سيساعدنا على تشخيص الصفات الأساسية للتلاميذ البطيئي التعلم.

الصفات الجسمية

يظهـر بين الأطفال بطيئي التعلم تباين كبير، إذا ما قورنوا في نموهم الجسمي بالأطفال العاديين.

وإننا إذا عقدنا هذه المقارنة بين الأطفال العاديين والأطفال بطيئي التعلم فـي فـترة معينة من فترات عمرهم، نجد أن معدل النمو لدى الأطفال البطيئي التعلم أقل في تقدمه بالنسبة لمتوسط معدل نمو الأطفال العاديين.

ومن الفروق التي نلاحظها، أننا نجد الأطفال البطيئي التعلم أقل طولاً، وأثقـل وزنـاً، وأقل تناسقاً، ولكن ليس بالدرجة التي تستدعي اهتماماً زائداً، أو تتطلب علاجاً خاصاً.

أما من ناحية الصحة، فالأطفال البطيئو التعلم كمجموعة، يختلفون كثيراً عـن الأطفال العاديين، ويظهر هذا الاختلاف واضحاً في احتمال انتشار ضعف السـمع وعيوب الكلام وسوء التغذية ومرض اللوزتين والغدد وعيوب الإبصار لدى البطيئي التعلم أكثر من الأطفال العاديين.

ولقـد اسـتنتج " بـيرت " من دراساته لعدد كبير من بطيئي التعلم، أن الحالة الشائعة في هذه الفئة، تبدو في أن الطفل يعاني خلال حياته قبل المدرسة

مجموعـــة من الأمراض والمتاعب البسيطة التي تضافرت وأدت إلى نقص في حـــيوية الجسم، ويعبر عن هذه الحالة بمصطلح شامل، وهو " الضعف العام "، وهـــو يرجع من ناحية إلى الوراثة، ومن ناحية أخرى إلى الظروف البيئية بعد الـــولادة، كسوء التغذية في الأعوام الأولى ومجموعة الأمراض البسيطة، وقلة النوم، بالإضافة إلى القلق المتواصل والتعب الذي يعوق نمو الطفل ويضـــعف من طاقته في بيئة غير صحية.

ويلاحـــظ ازدياد عيوب السمع والبصر نسبياً بين بطيئي التعلم، ولهذه الظاهرة أهمية خاصـة، إذ أن هذه العيوب قد توجد كذلك بين كل الأطفال، ولكن يجـــب أن نتنـــبه إليها أكثر في حالة وجودها لدى الأطفال البطيئي التعلم، وأن ننشـــط في محاولة علاجها، وذلك لأن التغلب على كل عيب جسماني، يزيد من فرصة الطفل للوصول بقدرته العقلية إلى أقصى حد ممكن، بجانب ما توفره له من السعادة والطمأنينة.

الشخصية والتكيف

يعتقد كثير من الناس أن بطيئي التعلم كمجموعة، ضعاف الشخصية، كما أنهم أقل تكيفاً من التلاميذ العاديين أو النابهين، ولكن لا يوجد من الأدلة ما يكفي لتأيـــيد هـــذا الاعتقاد، وقد أجريت بعض البحوث لمقارنة درجة تكيف الأطفال العاديين والأطفال البطيئي التعلم، ثبت منها أن المجموعة الأخيرة تتمتع بدرجة مـــن التكيف أقل من الأطفال النابهين، وعلى الرغم من أن الفروق بينهما كانت بسيطة، فإنها ذات دلالات إحصائية، فشخصية الفرد بالطبع معقدة بدرجة كبيرة ولا يمكـــن وصفها وصفاً محدداً باستخدام اصطلاحات كهذه: " حسن، متوسط، ضعيف ".

ولا يمكننا أن نحصل على معلومات مفيدة عن بطيئي التعلم إلا إذا عبرنا عن هذه الشخصية بعد المقارنة بينها وبين غيرها من الشخصيات، وفي هذه الحالة يمكننا معرفة السمات المميزة لشخصية بطيء التعلم، فإذا قلنا – مثلاً – كيف تبدو هذه الشخصية بالنسبة للآخرين ؟ ثم حاولنا الإجابة عن هذا السؤال، إجابة محددة، فإننا نصل إلى تحديد السمات والتغيرات والخصائص، المميزة لشخصية بطيء التعلم.

وقد قام أحد الباحثين بدراسة تفصيلية، قارن فيها بين مجموعة من الأطفال البطيئي التعلم ومجموعة من الأطفال النابهين، واتضح من نتائج هذه الدراسة المقارنة وجود اختلافات لها أهميتها الإحصائية، فقد انفرد بطيئو التعلم بصفات منها: (عدم الثقة بالنفس، وعدم الاحترام، والاعتماد على الغير، والاحترام الزائد للغير)، في حين أن الصفات التي لوحظت في الأطفال النابهين كانت: (القدرة على تكوين الأصدقاء، القيادة، التنافس، التركيز، المشاركة الوجدانية للأصدقاء، السيطرة، الثقة بالنفس، الخلق، الإبداع والابتكار، حب الاستطلاع، الشجاعة، الدفاع عن النفس، واللعب). وقد كان الاختلاف واضحاً بيناً في بعض الصفات، بيد أنه كان معدوماً في صفات أخرى: كالتملق، والتعاون، والأنانية، والعدوان الجسماني، والطاعة، والعطف، والعدوان اللفظي (السباب)، والرغبة في الاجتماع، والحالة الانفعالية، والحماية، ومعارضة السلطة، والكرم، والدفاع.

ونتوقع بالطبع أن الصفات الشخصية المرتبطة ارتباطاً وثيقاً، وتعتمد على القدرة العقلية، يتفوق فيها التلاميذ النابهون، كما يتفوقون أيضاً في التحصيل، والخلق، والسيطرة، وحب الاستطلاع. ولكن بالنسبة للصفات

الأخـــرى: كالأنانـــية والعطـــف، والطاعة والاعتماد على الغير، فإن الأطفال البطيئي التعلم قد يحصلون فيها على درجات كبيرة.

الكسل وعدم الانتباه

نحـــن نفترض كثيراً أن الأطفال البطيئي التعلم يتميزون بالكسل بدرجة غـــير عاديـــة، وقد يقوم هذا الفرض على أسباب وجيهة، ولكن يجب أن نكون حريصين عند افتراض أن الكسل عامل أساسي لديهم؛ إذ كثيراً ما يرجع الكسل إلى ضعف الصحة أو إلى عدم التكيف في المدرسة.

كذلك يلاحظ نقص القدرة على الانتباه بين الأطفال البطيئي التعلم، عن الأطفـــال العاديين، ولذا يجب أن نتجنب التعميم السهل في اعتبار عدم الانتباه، ضعفاً طبيعياً في بطيئي التعلم، لا يمكن تحسينه.

إن الانتـــباه يعتمد جزئياً على النواحي العقلية، فهو في الأساس يرتبط بقـــوة الإرادة أو المـــيل لدى الفرد، وهو يعتمد أيضاً على المعنى والغرض من المواقـــف التي يطلب منه الانتباه إليها، فمدة الانتباه ومداه لدى الأطفال البطيئي التعلم يكونان أقل منهما عادة لدى الأطفال العاديين، ولكن ذلك لا يمكن اعتباره من الصفات الأساسية فيهم.

وعـــلاج عـــدم الانتباه والكسل لا يكون عن طرق إعطاء مواد دراسية قصـــيرة أو للنصـــح، وإنما عن طريق موضوعات نواح من النشاط يكون لها معنى وهدف واضح.

العمليات العقلية العليا

يختلف الأطفال البطيئو التعلم بدرجة كبيرة عن أقرانهم من العاديين في مجال السمات العقلية، وخاصة ما يتصل منها بالإدراك السمعي والبصري، والاختلاف بين المجموعتين لا يظهر بوضوح، ولكنه يبدو جلياً عند أداء التلميذ البطيء المتعلم لبعض النواحي كالتعريف والتمييز والتحليل. ويظهر ضعف التلميذ على وجه الخصوص في العمليات العقلية المعقدة مثل التحليل في التفكير. وليس من الغريب أن يحدث هذا، لأن التحليل يعتمد على الذكاء، كما يعتمد على استخدام القوى العقلية في مواجهة المواقف المعقدة، كما يتطلب التحليل تحديد ومعرفة المشكلة المطلوب حلها أو الموقف المطلوب التفكير فيه، وإيجاد الحلول الممكنة، واختبار هذه الحلول على ضوء الخبرات الماضية، وهذا يتطلب الإيضاح والمراجعة وإهمال أو اختيار النواحي المناسبة للموقف. وكل هذا يجب أن يحدث في الخيال الذي هو، محل العقل، دون الحاجة إلى إغماض العين كثيراً. ومن هنا يتضح تماماً سبب ضعف التحليل لدى التلميذ البطيء التعلم. والواقع أن ضعف قدرته على التحليل هو السبب في بطء تعلمه.

وعلى أية حال فلا يوجد بديل للتحليل، ويجب على الفرد أن يتعلم كيف يفكر، ولذلك فإن تحسين القدرة على التحليل يعتبر من أهم النواحي التي تعنى بها التربية، وعلى أساس معلوماتنا في الوقت الحاضر، فإنه لا يوجد ما يجعلنا نفترض أن المتعلم يزيد من القدرة المرونة لتعلم التحليل، ولكن مع هذا توجد نواح أخرى تجعلنا نتفاءل بتقوية التحليل الجيد عند الفرد عن طريق تحسين حالته.

كيف يتعلم الطفل البطيء التعلم

يتعلم الطفل البطيء التعلم بنفس الطريقة الأساسية التي يتعلم بها الأطفال الآخرون، وهي أنهم يتعلمون باستعمال خبراتهم السابقة؛ فهم يقلدون ويضعون الأهداف والخطط ويفكرون ويجربون ويعممون ويرجعون إلى خبراتهم الماضية وينقلونها أو يعيدون تشكيلها حتى يواجهوا المواقف الجديدة. والطفل البطيء التعلم كثيراً ما يعوّل على معرفة الهدف من نشاطه، ومعرفة نتائجه، وخصوصاً إذا كان هذا النشاط قد اقترح عليه أو طلبه شخص آخر. إلى جانب ذلك فإنه لا يفكر جيداً، فهو أقل تخيلاً، وأقل مقدرة على التنبؤ بنتائج الأعمال سواء الواضحة منها أو الخفية، وهو يميل الوصول إلى النتائج دون تفكير في الاحتمالات الأخرى من غير أن يستفيد بكثرة التأمل في الموضوع الذي يبحثه، وهو يستجيب للنواحي العاطفية، على استعداد لقبول أقرب حل وأية نتيجة، أكثر من كونه حذراً أو ينقد سلوكه في الموقف الذي يحياه.

ولا يميل التلميذ البطيء التعلم إلى العمل وفقاً لأغراض أو أفكار شخص آخر، ولا يقبل ترغيب شخص آخر له في سلوك معين، وهو يصر على أن تكون النتائج سريعة، كما أنه قلق ويفقد ميله إذا ما تأجلت النتائج أو كانت غير ملموسة. ومع هذا فإنه كلما تقدمت به السن، أصبح أكثر تقبلاً للإيحاء من الأطفال العاديين أو المتقدمين من حيث الميول والأهداف. وهو مستعد للاشتراك في أي نشاط دون تفكير، ويظهر هذا في معرفته كل ما يحدث حوله وفي قبوله وترديده للتقاليد والأخلاق الاجتماعية. وهذا يحدث غالباً بطريقة لا شعورية، حتى يساند احترامه لنفسه، ويقوي إحساسه بالانتماء.

حاجات بطيء التعلم

يوجـد لـدى الطفـل البطيء التعلم نفس الحاجات الأساسية التي لدى الأطفال الآخرين، ولو أن طريقة مواجهة هذه الحاجات عنده تختلف إلى حد ما، فبطيء التعلم يتطلب طعاماً مناسباً، وملابس، ومأوى وراحة ونواحي نشاط، كما يتطلـب أيضاً حاجة إلى الصحبة والحب، وأن يكون مقبولاً من الآخرين، وهذه الحاجـات الأساسـية لا تخـتلف فـي طبيعتها عن تلك التي يتطلبها الأطفال الآخـرون، فهـي تمثل الكثير من دوافع سلوكه، وهو يحتاج إلى إتاحة الفرصة أمامـه لـزيادة التوجيه الذاتي كلما تقدم في السن، وأن يتعلم كيف يدير شؤونه بطريقة أفضل. وبالإضافة إلى ذلك فهو محتاج إلى الاتصال والتوافق مع الواقع، حتى يكون هذا الواقع أساساً لتسويغ سلوكه وتحقيق ذاته، ليفهم نفسه ويقبلها كما هي، ويوازن بين النجاح والإخفاق الذي يحتاج إليه كل التلاميذ الآخرين.

بعض المفاهيم الشائعة عن الأطفال البطيئي التعلم

لا بـد لنا أخيراً من ذكر بعض الأفكار الخاطئة والمفاهيم الشائعة عن بطيء التعلم. وهذه الأخطاء والمفاهيم الشائعة والتي يجب تجنبها هي ما يلي:

التعويض

إن الحقـيقة القائلة بأن القدرات الإنسانية غير مرتبطة، كثيراً ما تؤدي إلـى اعـتقاد خاطـئ فـي فكرة التعويض، ويعني ذلك أن الطفل المتخلف في القراءة، أو في القدرات العقلية الأخرى، يكون متقدماً، أو على الأقل متوسطاً في القـدرات الأخـرى، وبخاصـة في المهارات العملية. والبعض يصل إلى حد الاعـتقاد بأن الفرد المتأخر في ناحية لا بد أن يعوض هذا بأن يتفوق في ناحية أخـرى. وهـذه الفكـرة قد تجلب الراحة، ولكنها فكرة خيالية لا أساس لها في الواقع، فالطفل البطيء في الحساب مثلاً من المحتمل أن يكون بطيئاً بدرجة أكثر في المهارة العملية، كما أنه قد يكون أسرع، والطفل الضعيف عقلياً من المحتمل أن يكون ضعيفاً جسمانياً، كما أنه قد يكون قوياً.

وكثـير من المدرسين يخطئون عندما يعتقدون أن البطء يعوضه الحجم أو القـوة، لأنهم بذلك يتجاهلون الاختلافات في السن، فقد يكون التلميذ البطيء في فصل متوسط أقوى وأكبر حجماً من باقي التلاميذ لأنه أكبر سناً.

التفكير العملي

هـناك أيضـاً مفهوم خاطئ شائع يرتبط ارتباطاً كبيراً بالماضي، وهو مفهـوم " التفكـير الـيدوي وتفكير الكتب "، ولا يوجد من الشواهد ما يجعلنا

نفـترض أن كـل الناس يمكن أن يدخلوا ضمن هاتين المجموعتين، كما أنه لا يوجد أيضاً ما يجعلنا نفترض أن هناك مجموعة للتفكير اليدوي – إذا وجدت – وأنها مقصورة على بطيئي التعلم. فالأطفال البطيئو التعلم من المحتمل أن يكون تفكـيرهم يدويـاً أو (عملياً)، كما أنه قد لا يكون يدوياً أو عملياً. ونفس الفكرة تكون صحيحة بالنسبة للأطفال النجباء. وكثيراً ما يخطئ المدرسون في اعتقادهم أن التلاميذ البطيئي التعلم يميلون إلى التفكير العملي لأنهم يظهرون اهتماماً أكبر نسـبياً بالأعمـال اليدوية، ويتقدمون في نواحي النشاط العملية. وهذا يرجع في الحقـيقة إلى أن نواحي النشاط العملية لها معنى بالنسبة إلى معظم التلاميذ، كما أنها تثير شوقهم سواء أكانوا بطيئي التعلم أم لا.

وبمقارنـة التحصيل الضعيف في معظم موضوعات المنهج المدرسي، يظهـر أن تحصيل التلاميذ البطيئي التعلم جيد في الأعمال التجارية والرسم أو الحرف، ولكن هذا التحصيل قلما يكون أفضل من تحصيل زملائهم النابهين في نفـس نواحـي النشاط، بشرط إتاحة الفرص المتساوية للمجموعتين في نواحي النشاط العملية. ويجب أن نذكر أن التفكير العملي هو صفة ملازمة لأي فرد أو أيـة مجموعـة، مهما كانت نسبة الذكاء للفرد أو المجموعة، ولا يوجد ما يؤكد الفكرة القائلة بأن المنهج غير اللفظي هو الذي يصلح للتلاميذ المتخلفين.

الانحراف

ويوجـد أيضاً مفهوم خاطئ شائع، وهو أن كل طفل بطيء التعلم لديه اسـتعداد للانحراف، وينبغي أن نعرف أن احتمال انحراف الطفل البطيء التعلم هو نفس احتمال الانحراف لكل طفل نجيب، وكثيراً ما يعتقد الناس أن كل طفل بطـيء الـتعلم مـنحرف، ولكـن الواقع لا يؤدي ذلك، وقد نشأت هذه الفكرة

وشاعت، لأن المنحرفين أقل في القدرة العقلية من معظم الأفراد، ولكن هذا الاستنتاج غير صحيح، فالطفل البطيء التعلم كغيره من الأطفال بالنسبة للانحراف أو عدم الانحراف.

وفرص وجود الانحراف في بيئة الأطفال البطيئي التعلم أكثر منها في بيئة الأطفال النجباء، فالدخل القليل، والمسكن البسيط، وإدارة المنزل الضعيفة، واللعب غير الكافي، وإمكانيات الترفيه، والمدارس الصغيرة، كلها ظروف متشابهة محيط عادة بالطفل البطيء التعلم، وتجعل مجتمعه دون مجتمع الطفل المتقدم، وبخاصة في المدن الكبرى، وهذه كلها عوامل قد تؤدي بالطفل إلى الانحراف. بعد هذا يمكن أن نقول إن بيئة الطفل البطيء التعلم هي التي توجهه نحو الانحراف، وعلى المدرس أن يتذكر أن احتمال الانحراف ناتج عن طاقات الفرد، ولا يوجد ما يدعونا إلى افتراض أن الطفل البطيء التعلم أكثر احتمالاً للانحراف بالنسبة للأطفال الآخرين لمجرد أنه بطيء التعلم.

الجانب الوظيفي لبطيء التعلم

يجب أن نتذكر أن أسباب كل تخلف دراسي أو عدم التكيف التعليمي يرجع إلى القدرات العقلية المحدودة، ومجرد الحقيقة القائلة بأن بطيء التعلم هو الذي لا يتكيف في المدرسة، أو هو الذي يفشل في القراءة ولا يكون كزملائه في المجموعة، أو يكون مشاغباً، في الواقع هذه الحقيقة ليست دليلاً كافياً على كون الطفل بطيء التعلم، وإنما قد يكون ضعف التغذية أو سوء الصحة، أو التوتر الانفعالي، أو المتاعب مع الوالدين أو الأخوة والأخوات، أو ضعف البصر أو السمع أو عدم وجود البيئة الثقافية في البيت، هي بعض الأسباب في فشل هؤلاء الأطفال، بالإضافة إلى القدرة العقلية المحدودة. ويجب ألا نفترض –

كما يفعل بعض المدرسين – أن التخلف الدراسي يرجع إلى القدرات العقلية المحدودة حتى نتأكد أن كل الأسباب الأخرى قد أزيلت. ويجب دائماً أن نفترض، أن سبب الفشل قد يرجع إلى عامل أو عوامل في البرنامج التعليمي يمكن التحكم فيها أو تغيرها، أو إلى حالة الطفل الجسمية، أو ظروفه الثقافية التي يمكن تحسينها.

وهذا يصبح ضرورياً بالنسبة لأي مدرسة تخطط لعمل تصنيفات أو مجموعات خاصة كوسيلة لتحسين فرص الأطفال البطيئي التعلم. وما لم يكن الفرد حريصاً لدرجة كبيرة، فإن هذه الفصول المنعزلة لبطيئي التعلم تصبح مجالاً غير مناسب لهم حتى في حالة اتباع البرامج التي تتفق تماماً وطبيعة تكوينهم.

ويجب ألا يسمح للمدرسين الآخرين بالتهرب من مسؤولية وضع برامج تتفق مع حاجات التلاميذ المتقدمين عقلياً بأن ينقلوا المشاغبين إلى فصول قد نظمت أساساً لبطيئي التعلم.

الوحدة الثالثة



الوحدة الثالثة

التلميذ البطيء التعلم ووضعه في المدرسة

إن أفضل الطرق التي يمكن الاعتماد عليها في تعرف التلاميذ البطيئي التعلم في المدرسة، هي أن تعطي كل تلميذ اختبار ذكاء فردياً. وتحتاج هذه الطريقة إلى وقت، كما تحتاج إلى أشخاص مؤهلين للقيام بمثل هذه الاختبارات. وهناك وسائل لاختصار هذه الطريقة تستخدم بدل الطريقة السابقة، وتطبق في المدارس التي لها خبرة في هذه الاختبارات للكشف عن التلاميذ الذين سيدرسون دراسة عميقة.

دراسة تقدم التلاميذ في الأعمار أو المستويات الدراسية المختلفة

إن الخطوة الأولى التي يجب القيام بها، هي تعرف مركز التلاميذ من حيث السن والسنة الدراسية، وتتخذ معظم المدارس من التأخر وعدم النجاح، مجالاً لتقديم معلومات مناسبة للتلاميذ. وما دام الفشل في تحقيق مستويات النجاح يرجع إلى القصور العقلي، فإن نتائج هذا الضعف سوف تظهر مع كبر سن التلاميذ في السنوات الدراسية المختلفة، وبذلك يمكن أن نتخذ كبر السن في أي سنة دراسية كدليل افتراضي على بطء التعلم.

وفي نفس الوقت يجب أن نكون على حذر عند اختبار مدى التقدم، لأن كل التلاميذ لا يلتحقون بالمدرسة في نفس السن. ولما كان التقدم معناه الانتقال إلى فرقة دراسية جديدة كل عام، فقد يتقدم التلميذ تقدماً عادياً، أي ينتقل بانتظام، ومع ذلك يكون كبير السن. وعلى هذا فالتلميذ في السنة الرابعة الدراسية يجب أن

يكــون عمره تسع سنوات ونصف سنة إلى عشر سنوات ونصف سنة، فإذا كان أكبر من ذلك، فربما يكون قد تخلف في إحدى السنوات المبكرة، وبذلك نفترض أنه يكون بطيء التعلم. ولكن قبل أن نقرر تجريبياً صحة هذه الحالة، يجب أن نرجع إلى السجلات لنتأكد مما إذا كان هذا التلميذ بالذات قد التحق بالمدرسة في السـن المعـتادة، وهـي ست سنوات أو (خمس سنوات وتسعة أشهر إلى ست سنوات وثلاثة أشهر) أو ربما يكون قد تأخر عاماً.

عمل سجل لكل تلميذ

ولمـا كـان علينـا أن نـتعرف التلاميذ البطيئي التعلم الحقيقيين، فإن الإحصـاءات التحليلـية للـتقدم في السن والسنة الدراسية في المدرسة لا تكفي للوصول لهذا النوع من التلاميذ، ولا بد أن يعمل كل مدرس على تصميم قائمة للتلاميذ الذين هم في مجموعته الخاصة مرتبة ترتيباً تنازلياً، وذلك حسب السن من الأكبر إلى الأصغر. ويحدد بعد ذلك مدى زيادة السن لكل تلميذ بإيجاد الفرق بيـن عمـر التلميذ (في أول سبتمبر بالنسبة للعام الدراسي الكامل، أو في أول سـبتمبر، أو في أول مارس في العام الدراسي الذي هو على فترتين)، والعمر العـادي (المتوسـط) لمتوسط أعمار التلاميذ في هذا الصف الدراسي، ويسجل بعدهـا الحقـائق المتعلقة بتقدم كل تلميذ، وعليه أيضاً أن يسجل حكمه بالنسبة للتلمـيذ الذي التحق بالمدرسة متأخراً وكان تقدمه عادياً منذ التحاقه بالمدرسة، ويقـرر ما إذا كان هذا التلميذ بطيء التعلم. ويعتمد في هذا الحكم على تحصيله الظاهري الحالي، أو على دلائل أخرى في يد المعلم، كنتائج الاختبارات المقننة أو نتيجة اختبار الذكاء.

السجل المدرسي السابق للتلميذ

تحتفظ معظم المدارس بسجل لتحصيل التلميذ، يبين الدرجات التي يعطيها المدرس في نهاية الفترة. وعند وجود هذه السجلات يجب فحصها بالنسبة لكل تلميذ تزيد سنة على معدل سن المجموعة، والذي يعد أو يشك في كونه بطيء التعلم، وعلى الرغم من أن تقديرات المدرسين تختلف فيما بينها اختلافاً واسع المدى، نظراً لكونها تقديراً ذاتياً، فإنه يمكن مقارنتها للحصول على معلومات إضافية تتعلق بالتلاميذ. ويكون محك الصدق في ذلك هو متابعة استمرار ضعف التحصيل عند التلميذ إن وجد خلال حياته المدرسية السابقة في معظم المواد المدرسية، وإذا كان الأمر كذلك، فهذا دليل آخر على بطء التعلم. وحين تكون سجلات التحصيل المدرسي مرضية على وجه العموم، باستثناء بعض التخلف في بعض الفترات، فإن ذلك لا يكون دليلاً على بطء التعلم. ويجب أن نحذر دائماً من سرعة الحكم على مستوى أداء التلميذ من خلال تقديرات المدرسين، ذلك أننا يمكن أن نعتقد أن التلميذ ليس بطيئاً في التعلم حيث تكون سجلات تحصيله مرضية على وجه العموم، بغض النظر عن بعض التخلف في فترات معينة، وحين تكون النتائج غير مرضية، فإن ذلك لا يعني بطء التعلم أيضاً، وإذا كان الأداء الحالي غير مرض، فمن الممكن الافتراض حينئذ أن نفس العوامل التي سببت تعثره في الماضي أو عوامل شبيهة بها، قد أثرت في هذا التخلف.

استخدام نتائج الاختبارات

عندما تستخدم المدرسة اختبارات مقننة للتحصيل، فإنه يجب فحصها وأخذها في الاعتبار عند تقدير قدرة التلميذ العقلية، وفي العادة يكون للدرجات المنخفضة في القراءة والحساب وأهميتها الخاصة، ويمكن أن تمدنا نتائج مثل

هــذه الاختــبارات التحصــيلية المقننة في حالات كثيرة بحسب الذكاء التقريبية، وخصوصــاً للتلاميذ الذين تؤهلهم سنهم لأداء عدة اختبارات من هذا النوع، فإذا اســتطاع التلميذ أن يجيب على اختبار خاص لفهم اللغة في فترة زمنية تتفق مع عمــره الزمنــي، فــرغم أن هــذه الوسيلة ليست من الدقة بحيث نجزم بصحة الاعتماد عليها، فإننا يمكننا أن نعتبرها تمثل العمر العقلي للتلميذ.

والفرق بين العمر القرائي المكتسب والعمر الزمني لهذه المجموعة من الاختــبارات يــبدو ثابتاً، فإذا أخذنا متوسط العمر القرائي المكتسب كدليل غير دقــيق علــى العمر العقلي للتلميذ، فيمكن حساب نسبة ذكائه الفرضية بالطريقة المعــتادة، وهي قسمة العمر العقلي (وهو في هذه الحالة متوسط عمره القرائي) على عمره الزمني، والنتائج في هذه الحالة تعطي نسبة ذكاء (80).

وكــل نسبة الذكاء التي نحصل عليها بهذه الطريقة يجب أن تفسر على أســاس زيــادة أو نقص خمس درجات على الأقل من نسبة الذكاء. وعلى هذا فنســبة ذكــاء التلمــيذ قد تكون 75 أو 85، فإذا حصل التلميذ على ثلاث نتائج متشــابهة فــي الحساب الرياضي، فإنه يمكن أن تعتبر أيضاً دليلاً تقريبياً لنسبة ذكــاء التلمــيذ. ولكن لا يمكن أن تستخدم نتائج الاختبارات في المواد الأخرى، كالدراسات الاجتماعية أو العلمية لمعرفة نسبة ذكاء التلميذ، لأن درجة الارتباط بينها وبين الذكاء اللفظي منخفضة جداً.

الاعتماد على هذه النتائج

ولمــا كانــت مــثل هذه النتائج التي نحصل عليها من تطبيق مثل هذه الاختــبارات العقلــية نــتائج لا يمكن الاعتماد على ذاتها كثيراً، كذلك بالنسبة لتقديرات المدرسين حيث يتدخل العنصر الذاتي في التقدير، فيجب علينا إذن أن

نــأخذ في اعتبارنا زيادة السن عن متوسط أعمار المجموعة عاماً واحداً، وهو العام الذي جاء نتيجة تأخر مثل هؤلاء التلاميذ في التحصيل.

كــل هــذه الاعتبارات تعتبر من الأهمية بمكان حينما نحاول أن نحدد موقف مثل هؤلاء التلاميذ بالنسبة لغيرهم.

أمــا التلامــيذ الذيــن تــزيد سنهم أكثر من عام بالنسبة لمعدل السن، وتقديــرهم الســابق مرضٍ (إما عدا فترة التخلف المؤقت التي ترجع إليها زيادة السن)؛ فإنه من المستحسن نقلهم إلى فرقة أعلى.

ولكن التلاميذ الذين يزيدون أكثر من سنة عن المعدل العادي ويكونون متخلفين، وقد أظهرت سجلاتهم تقديراً متوسطاً أو ضعيفاً، من الممكن أن يكونوا بطيئــي التعلم؛ ويحتاجون إلى اهتمام خاص، هؤلاء هم الذين يجب أن يوضعوا في الاعتبار عند التخطيط لتعديل برنامج المدرسة.

دراسة العوامل الأخرى

مــثل هــذا التحليل الأولي لموقف التلاميذ البطيئي التعلم عادة لا يكفي للحكــم علــيهم؛ ذلــك أنه من الممكن أن تتدخل عوامل أخرى متعددة تؤثر في التلمــيذ بصورة واضحة، وتؤدي به إلى هذا الموقف. وإذا لم تتوافر الإمكانيات فــي مدرســة معينة، يمكن عمل اختبارات مبدئية للنظر والسمع، وينبغي كذلك عمــل ترتيــبات – كلما كان ذلك ممكناً – لإجراء فحوص طبية أكثر دقة للذين يحصــلون علــى أقل الدرجات في مثل هذه الاختبارات المبدئية، وبذل الجهود لمســاعدة الذيــن يحتاجون إلى نظارات أو خدمات خاصة. وبالإضافة إلى ذلك يجب الاهتمام بضعاف الصحة، فننظر: هل التلميذ أقل وزناً أو أكثر من المعدل

بالنسبة لسنّه ؟ هل يبدي نوعاً من المبالاة ؟ هل هو خامل غير قادر على التركيز يحس دائماً بالتعب، شاحب اللون يعاني من فقر الدم ؟ فقد يكون من أسباب تخلفه الظاهر سوء التغذية والجوع. ولذلك يجب دراسة مصادر الغذاء للتلميذ وعاداته في الأكل، في المدرسة والبيت إذا أمكن، ومحاولة تحسينها قبل الحكم عليه بأنه بطيء التعلم.

ويجب أن تستمر العناية بصحته، حتى يصبح تلميذاً نابهاً، إذا كان سوء صحته سبباً في تخلفه. وبهذا نتجنب أحد العوامل التي قد تكون سبباً للتخلف. وهذا بالطبع يتطلب من المدرس أن يتعرف ظروف التلميذ المنزلية، والبيئة المجاورة التي يعيش ويتعلم فيها. فقد يكون التوتر والصراع في المنزل ناتجاً عن أسباب كثير: كالفقر والجهل، وعدم انسجام الوالدين، وضعف السيطرة أو زيادتها، وغيرها من العوامل الأخرى التي قد تكون من أسباب المشكلة المدرسية.

وقد يرجع السبب إلى البيئة التي يحيا فيها الفرد، كأن تكون منحلة اجتماعياً، لا توجد فيها المشجعات الكافية ولا توجد بها ملاعب أو مكتبات أو أي مجال من مجالات الترفيه. وقد يرجع التخلف إلى عوامل بيئية بعيدة عن جو المدرسة ولا يمكن التحكم فيها، هذه العوامل قد تضعف تحصيله وتقلل من طموحه في الحياة، ومع ذلك يجب أن تبذل المدرسة كل ما يمكنها من جهد لتحسين ظروف البيئة.

استخدام اختبارات الذكاء الجمعية

إن أهم ما يميز الاختبارات الجمعية هو سهولة تطبيقها ورخص تكاليفها وضآلة المجهود الذي يبذل في أدائها، كل ذلك يساعد على استخدامها، خاصة إذا كان يمكن الحصول عليها.

ويمكننا تطبيق هذه الاختبارات على هؤلاء الذين يثبت من التحليل المبدئي لهم أنهم بطيئو التعلم، سواء منهم الذين يزيد عمرهم عن متوسط سن المجموعة أو الذين يظهرون ضعفاً دائماً في مستوياتهم منذ بداية حياتهم الدراسية.

وفي العادة تكون مواد الاختبار الجمعي شديدة الشبه بالتمرينات المدرسية التي اعتادها التلاميذ، وهي أيضاً التي تكون تعليماتها من البساطة بحيث يستطيع فهمها التلاميذ.

ويجب ألا يغيب عن أذهاننا أنه على الرغم من أن الاختبارات التي تحوي بعض الحروف الهجائية المصطنعة مثلاً، وبعض المشاكل غير المنطقية، وغير الحقيقية قد تكون ثابتة تماماً من وجهة نظر مؤلفها، إلا أن ذلك يؤدي إلى تبلد الانفعال والاضطراب والاكتئاب للتلاميذ البطيئي التعلم. وقد يعرضنا الاختبار إلى نتائج مضللة، لذلك يجب استخدام الاختبارات المصورة كثيراً، تلك الاختبارات التي يوصى باستخدامها في السنة الدراسية الأولى للتلاميذ الصغار، حتى سن ثماني سنوات، حيث إن التلاميذ البطيئي التعلم دون سن الثامنة لم يتعلموا بعد القراءة بدرجة تسمح لهم بأداء أبسط الاختبارات اللفظية.

استخدام اختبارات الذكاء الفردية

إن الخدمة النفسية الصحيحة لا تكتمل إلا باستخدام الاختبارات الفردية، وهذا ما يفتقر إليه معظم المدارس. وعادة لا تولي هذه الخدمة حقها من الأهمية، وتتطلب مثل هذه الاختبارات الفردية إذا ما توافرت الإمكانيات لتطبيقها على كثير من الصعوبات التي قد تقابلنا؛ ذلك أن الاختبار الفردي هو وحده الذي يستطيع الكشف عن الميول والرغبات والقدرات الخاصة التي يمكن استغلالها وتنميتها والتي لا تكشف عنها عادة الاختبارات الجمعية. بجانب ذلك فإن الاختبارات الفردية الأدائية هي التي تتغلب فقط على صعوبة العامل اللفظي الذي تتشبع به معظم الاختبارات الجمعية والذي يقف عقبة كأداء في سبيل الكشف عن القدرات المختلفة لدى التلاميذ حين يطبق عليه اختبار جمعي، ونحن لا نستخدم هذه الاختبارات على وجه العموم، نظراً لصعوبة تطبيقها واحتياجها إلى جهد مضاعف، فكثيراً ما نطبقها فقط على هؤلاء الذين يداخلنا الشك في أن ما جمعناه من حقائق يتعلق بهم؛ سواء عن طريق السجلات المختلفة أو الاختبارات الجمعية في فترة زمنية كافية تثبت لنا بطء تعلمهم، أما هؤلاء الذين أظهرت المعلومات التي تجمعت لدينا عنهم أنهم ليسوا كذلك، فإن الحاجة عادة لا تدعونا لتطبيق مثل هذه الاختبارات عليهم.

تحديد الموقف

بعد كل ما سبق فإن لتقدير المدرس أهمية كبيرة حتى لو أجريت الاختبارات بوساطة أشخاص ذوي كفاية، فإنه لا يزال يوجد احتمال للخطأ، أو احتمال لسوء الفهم أو الفشل في تحديد كل العوامل التي تؤثر في تقدم التلميذ في المدرسة. ويجب ألا نتسرع في الحكم على التلميذ بأنه بطيء التعلم. والحصول على أحكام تجريبية يجعلنا نتيقن بأن هناك حاجات كامنة وقدرات

يجب ألا نتجاهلها. وتتضح أهمية هذا الاتجاه إذا تم استعمال هذه الحقائق كأساس لإعادة وضع التلاميذ في مجموعات، لأن انسجام عمليات التكيف الخاصة بالفرد يؤثـر فيها عادة كثير من العوامل التي يصل بعضها إلى الغموض التام. وغالباً مـا تعـتمد هذه العوامل على المجموعة الخاصة التي ينتمي إليها الفرد. وكل الحقـائق التـي نحصل عليها بالطرق السابقة لا تكون نتيجة حتمية، فالمجهود والمـيل قد يعوضان القدرة العقلية المحدودة إلى حد ما، فالجو المصطنع لمعظم مواقـف الاختبار قد يؤثر في بعض الحالات بطريقة متكررة في عرقلة قدرات التلمـيذ الحقيقـية. لهـذا يجـب ألا يتردد المدرس في الاهتمام بتقديره الذاتي، وخاصــة بعد أن يكون قد حصل على فكرة جيدة من خبرته العملية مع التلميذ، وبعد أن يكون قد تعرف التلاميذ جيداً.

وســجلات الحالــة التالية تظهر كيف استخدمت الطرق السابقة بالنسبة للتلميذ " جون براون " والتلميذة " ماري سميث ":

المثال الأول

اسم التلميذ	: جون براون (السنة الرابعة فصل 1)
العمر	: 12 سنة و 3 شهور.
مدى زيادة السن عن المعدل	: 2 سنة و 3 شهور.
تقدمه الدراسي	: الـتحق بالســنة الأولى فصل (ب) في سن سبع سنوات وأعاد السنة الأولى فصل (أ) والسنة الثالثة فصل (ب) والثالثة فصل (أ).
التقدير	: حسن

اختبارات الذكاء

اختبار " أوتس " الجمعي، الجزء الأول: الدرجة 61، العمر العقلي: 10 سنوات و 1 شهر، نسبة الذكاء 83.

اختبار " هنمن نلسن " لقياس القدرة العقلية، الجزء الأول: الدرجة 55، العمر العقلي: 11 سنة و 6 أشهر، نسبة الذكاء 95.

رأى مدير المدرسة

من المحتمل أن يكون بطيء التعلم

الخطوات الآتية

دراســـة القـــدرة على القراءة، وقد اتفق على أن يعطي التلميذ اهتماماً خاصاً بأن يوضع في قائمة جديدة، مع محاولة حالته الصحية، على أن يبقى في فصله في الوقت الحاضر، ويوضع في قائمة الذين سيعاد اختبارهم في الربيع.

المثال الثاني

اسم التلميذة	: ماري سميث (السنة الرابعة، فصل 1)
العمر	: 11 سنة و 5 شهور.
مـــدى زيادة السن عن المعدل	: 1 سنة و 5 شهور.
تقدمه الدراسي	: التحقـت بالســنة الأولــى وعمرها 6 سنوات ونصــف ســنة وأعادت السنة الأولى (أ) والثانية (ب) والثالثة (أ).
التقدير	: ضعيفة.

مذكرات عن السجل المدرسي السابق:

القـــراءة فــي الســـنة الأولى ب (حسنة)، رسبت في السنة الأولى (أ) وأعادتها، درجة القراءة حسنة في السنة الثانية فصل (ب)، وكانت درجة القراءة (ضـــعيفة جداً)، وأعادت السنة، في المرة الثانية كانت درجة القراءة (ضعيفة)، وفــي الســـنة الثانية (أ) كانت درجة القراءة (ضعيفة جداً)، حصلت على درجة حســنة في الحساب، وأعادت السنة، في المرة الثانية في السنة الثالثة (أ) كانت درجـــة القـــراءة حسنة والحساب (حسنة). وفي السنة الرابعة (ب) كانت درجة القراءة والحساب (ضعيفة).

الاختبارات المقننة

لا يوجد لها سجل، ولقد أعطى مدرس للعام الماضي بعض الاختبارات ولكنه لم يسجل نتائجها. والمدرس غير موجود الآن بالمدرسة.

مذكرات عن حالتها الصحية

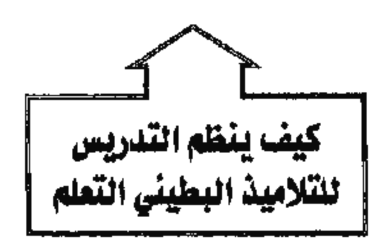
أظهـــر الفحـــص الـــدوري بوساطة حكيمة المدرسة أن الطول عادي، وكذلك الوزن، والأسنان تبدو سليمة، والبصر والسمع عاديان، ويبدو على ماري الصحة والقوة وحسن التغذية.

مذكرات عن الزيارة المنزلية

البيئة الخارجية جيدة إلى حد ما، المنزل والفناء نظيفان، يبدو على الأم أنهـــا ربة بيت ممتازة، الأب يعمل بانتظام (ساعي بريد). يوجد طفلان آخران: ولد أكبر منها بعامين، وبنت أصغر بثلاثة أعوام من ماري، لديهم راديو، ولكن لا توجـــد كتب أو مجلات، تقوم ماري ببعض الأعمال المنزلية البسيطة، وتقول

الأم: إن مـــاري مريضة إلى حد ما، كما أنها تتعب بسرعة، وعلى هذا فإن الأم تقـــوم بأعمال المنزل بنفسها. وتلعب ماري كثيراً مع بنات الجيران ومعظمهن أصـــغر مـــنها بعامـــين: ولا تعرف الأم ماذا يلعبون، وتعتقد أنها مجرد ألعاب أطفال، تذهب إلى السينما مرة في الأسبوع تقريباً، تعتقد الأم أنها لا تحصل على درجات عالية لأنها مريضة، لهذا فهي لا توبخها (أو تحاول أن تحثها على بذل جهد أكبر في المدرسة).

الوحدة الرابعة



الوحدة الرابعة

كيف ينظم التدريس للتلاميذ البطيئي التعلم

بعد معرفة التلاميذ البطيئي التعلم، يجب تنظيم بعض الأمور المتعلقة بالسياسة التي ستتبع قبل البدء في عمل منهج مناسب أو القيام بالتدريس لهم. وهناك أربعة أسئلة تحتاج إلى إجابة:

1- هل يوضع التلاميذ البطيئو التعلم في مجموعات منفصلة ؟

2- هل يقسم التلاميذ البطيئو التعلم على أساس السنوات الدراسية ؟

3- كيف ينظم النقل من سنة إلى أخرى ؟

4- كيف ينظم عمل المجموعات الدراسية ؟

وترتبط الأسئلة الثلاثة الأولى ارتباطاً كبيراً، فهي تتعلق بنواح مختلفة لمشكلة واحدة، والعلاقة بين السؤال الأول والثاني واضحة: يقسم التلاميذ في كل مدرسة إلى مجموعات أو سنوات دراسية على أساس محورين مختلفين، أحدهما رأسي – مثل التقسيم إلى السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، وهكذا.. المحور الثاني أفقي حيث تقسم كل سنة دراسية بطرق مختلفة، أكثر شيوعاً هو التقسيم إلى مجموعات: مجموعة سريعي التعلم ومجموعة متوسطي التعلم ومجموعة بطيئي التعلم. ويعتبر التقسيم وإعادة التقسيم داخل المجموعة الأفقية، جزءاً عادياً من البرنامج اليومي للفصل الدراسي، سواء أكان التقسيم من ناحية السنة الدراسية أم من ناحية السن. ومن وقت لآخر تتكون مجموعات القراءة

ومجموعات للميول الخاصة، ولجان مختلفة، على أساس حاجات وميول الأفراد وطبيعة نواحي النشاط التي تنفذ في الفصل الدراسي، وتتكون هذه المجموعات وقت الحاجة كما أنها تحل إذا حققت الغرض منها، أما ما نقصده هنا فهو تنظيم ثابت لدرجة ما، بحيث توجد فيه مجموعات تضم تلاميذ لهم حاجات محدودة أو صفات محددة، وتشمل هذه المجموعات كل نواحي عملهم.

والسؤال الأساسي: هل سيبقى التلاميذ بطيئو التعلم في مجموعات ثابتة في فصول منفصلة ؟ أم أنهم سيختلطون مع التلاميذ الآخرين الذين في نفس السن والحجم تقريباً على أساس موضوع بطريقة عشوائية دون دراسة دقيقة. ولكن سواء أوضع هؤلاء التلاميذ في مجموعات منفصلة أم لم يوضعوا، فإن مشكلة طريقة توزيعهم لا تزال قائمة، والمشكلة هي: ما أفضل طريقة للتقسيم على أساس المحور الرأسي، أيقسمون على أساس السنة الدراسية، أو السن، أم بطريقة أخرى ؟.

هل يوضع التلاميذ البطيئو التعلم في مجموعات منفصلة ؟

هناك كثير من الآراء المؤيدة والآراء المعارضة لفكرة المجموعات المنفصلة، إلا أن ذلك يختلف من مدرسة إلى أخرى، وقد اتضح لنا في الفصل الأول من الكتاب أنه لا مجال لتنظيم مجموعة منفصلة لبطيئي التعلم تكون متجانسة في أكثر من ناحية، ومع هذا توجد بعض الميزات إذا استطعنا أن نكون مجموعة متجانسة في نواح أخرى غير السن.

ولكن هل هذه الميزات لها أهميتها التي تجعلها تطغى على مساوئ المجموعات المنفصلة ؟ إننا لا يمكن أن نحكم على هذا إلا على أساس حقائق معينة في مواقف محددة.

إن مجـرد الفصـل دون إعادة تنظيم المنهج يكون قليل الفائدة بالنسبة للتلاميذ البطيئي التعلم، فالفصل أو العزل قد يسهل عمل المدرس إلى حد ما، وقد يحسن وضع بقية التلاميذ في المدرسة، ولكنه لن يستطيع أن يجعل حياة التلاميذ البطيئي التعلم أكثر يسراً، ومن ناحية أخرى فإن ترك التلاميذ البطيئي التعلم في مجموعات مختلفة لا يخفف عبئهم أو يمنع شعورهم بعدم التوافق أو يقلل من مشاعر النقص لديهم. بل قد يؤدي إلى تكوين اتجاهات عدائية ضد المجتمع، مـا لم يكن المنهج الموضوع للمجموعة المعزولة مرناً ويتوافق مع حاجات التلاميذ وقدراتهم، وحتى إذا كان المنهج مرناً فإنه سيوجد الكثير من مجالات المقارنة بينهم وبين بيئتهم، مما يؤدي إلى حرج مشاعر التلاميذ وجعلهم يشعرون بالنقص وانعدام التوافق. وسوف يلحظ التلاميذ الآخرون هذا حتى إذا لم يلحظه المدرس، ومهما عمل من احتياطات في الإعداد لأي نوع من التنظيمين فإن كل خطة سوف تتضمن بعض المزايا وبعض العيوب.

وأخيراً فإن كل مدرسة عليها أن تتعرف موقفها الكلي، وتقرر بنفسها ما يجب عمله، مع تحديد الموقف وتقديره، وتقويم مزايا ومضار المجموعات المنفصلة. ولا تزال توجد عدة أسئلة تثير الصعوبات المتعلقة باستخدام الفصل بين التلاميذ البطيئي التعلم وغيرهم، كما توجد أسئلة أخرى تثير الصعوبات الناشئة عن عدم العزل.

بعض أوجه النقد التي توجه إلى سياسة العزل

السؤال الأول

هـل تحـول مـبادئ الديمقراطية دون العزل بالرغم من الاعتبارات الأخرى ؟

إن الإجابـة عـن هذا السؤال بالإثبات أو النفي، تتوقف على مدى ما يعتقده المدرسون وأولياء الأمور، الذين يعنيهم الأمر.

إن الديمقراطـية فـي أحسن معانيها، تتضمن إتاحة الفرصة لكل فرد للوصـول بقدراته وإمكانياته إلى أقصى درجة ممكنة، والتمتع بأفضل المميزات التي يمده بها المجتمع لهذا الغرض، وما دام هذا هو معنى الديمقراطية، إذن فلا يوجـد اعـتراض وجيه على التقسيم إلى مجموعات منفصلة، على شريطة أن يكون هذا التقسيم مزوداً بالفرص المناسبة؛ والفرص المتكافئة ليس معناها فرصاً متماثلة لكل فرد، أو أن كل فرد عليه أن يفعل نفس الأشياء، لأن إرغام التلاميذ البطيئـي التعلم على محاولة عمل أشياء لا يستطيعون عملها يتنافى مع المبادئ الديمقراطـية. ومثالـنا في ذلك مثل من يرغم التلاميذ الغابيين على تعلم أشياء يعرفونها من قبل، أو أن يحرمهم من فرصة استخدام مواهبهم في مجالات كثيرة تكـون مغلقـة على التلاميذ البطيئي التعلم. ويجب ألا نتراجع عن استخدام أي طـريقة تبدو ذات سند قوي، إذا كان الأساس الوحيد لرفضها هو الفهم النظري الضيق للديمقراطية.

السؤال الثاني

هل من الممكن عمل مجموعات منفصلة لو أردنا ذلك ؟

إذا وضع التلاميذ البطيئو التعلم في مجموعات منفصلة، فإن هذا سيتيح تجانســاً أكبر بالنسبة لمشروعات المدرسة التي تعتمد على القدرة العقلية، وإذا رغبنا في إيجاد تجانس معقول في السن، فيجب أن يكون في المدرسة عدد أكبر مــن التلامــيذ فــي أي مجموعــة مكونة على أساس السن. أما إذا كان تلاميذ المدرســة متماثلين بدرجة معقولة، فإن بين كل خمسة تلاميذ نجد تلميذاً بطيء الــتعلم، ولكي يكون لدينا عدد من بطيئي التعلم في كل مجموعة يبلغ عددها 25-30 تلمــيذاً مثلاً، يجب أن يكون هناك على الأقل من 125-150 تلميذاً في كل مجموعة متقاربة في السن. وعلى هذا فلكي يمكن عمل مجموعات منفصلة في مدرســة ابتدائية، مدة الدراسة فيها ست سنوات، يجب أن يكون عدد تلاميذ هذه المدرسة من 750-900 تلميذ.

وعلــى أيــة حــال، فقــد اعــتاد معظم المدرسين أن يدرّسوا بالفعل لمجموعات تختلف في العمر في حدود عامين حتى في الفصول المختلطة، دون أن يجــدوا صعوبة تتعلق بالسن. فإذا كان الأمر كذلك، فلماذا لا يطبق هذا على مجموعة بطيئي التعلم ؟ أي يكون مدى الاختلاف في السن عامين. وإذا استطعنا الــتخلص مــن التعقــيدات غير الضرورية بالنسبة إلى السنوات الدراسية، فإن المجموعات المنفصلة لبطيئي التعلم يمكن عملها في مدرسة صغيرة تحتوي على 400-500 تلمــيذ. ومن المحتمل أن يكون مثل هذا الحد هو الحد الأدنى لعمل مجموعــات منفصلة في المدرسة بطريقة مجدية، لأنه إذا كانت المدرسة أصغر من هذا، فإن المجهودات التي تبذل لتحقيق التجانس في القدرة، سوف تفقد قيمتها

نتيجة ضرورة زيادة مدى الاختلاف في السن إلى 3 أو 4 سنوات، وإن مجموعة متجانسة في القدرة، ولكنها غير متجانسة في السن، ليست أسهل في التدريس من مجموعة متجانسة في السن وغير متجانسة في القدرة.

السؤال الثالث

أمن الضروري أن يوجد مدرسون معدون للقيام بأعمال المجموعات المنفصلة للتلاميذ البطيئي التعلم ؟

لا شك أن مدرس بطيئي التعلم يجب أن يكون معداً إعداداً انفعالياً وعقلياً. أي أنه يكون راغباً في العمل الشاق، ومقتنعاً بأهمية التدريس للتلاميذ البطيئي التعلم. ويجب أن يكون قادراً على القيام بعمله على أساس الواقع، مقتنعاً بما يمكن أن يحققه منهم، دون أن يشعر أنه قد ضحى بالمستويات الدراسية. ويجب أن يقبل على عمله مع التلاميذ البطيئي التعلم، دون أن يشعر بأنه مرغم عليه بأمر الإدارة، أو أن في هذا العمل تحقيراً له، أو أن مثل هذا التدريس واجب ثقيل.

السؤال الرابع

هل توجد تنظيمات رسمية أو غير رسمية، ومشاعر وتحذيرات في البيئة الخارجية تجعل سياسة المجموعات المنفصلة سياسة مشكوكاً في أمرها ؟

من السهل استشارة الجهات المسؤولة لمعرفة هل كان هناك شيء في تنظيمات إدارة التعليم أو قانون الدولة يجب أن يراعى. أما مراعاة مشاعر البيئة الخارجية، فمسألة أكثر صعوبة من التنظيمات الرسمية، ولكن معرفتها لا تقل أهمية عن معرفة التنظيمات الرسمية وبخاصة في مثل هذه الأمور. ومن

المحتمل ألا نحصل على نتائج مجدية من المجموعات المنفصلة إذا لم تكون هناك مساندة كلية من البيئة الخارجية، إذ أن الفكرة النظرية الجيدة التي لا يتقبلها المجتمع الخارجي تعتبر فكرة سيئة في جميع نواحيها وأغراضها.

السؤال الخامس

هل نستطيع أن نتجنب مخاطرة المبالغة في أهمية بطء التعلم، ومخاطر الاتجاه نحو إنشاء فصول منفصلة تصبح فيما بعد أمكنة يتجمع فيها كل التلاميذ غير المتوافقين ؟

هذا السؤال من أصعب الأسئلة، حين نتصدى للإجابة عنه لما يتضمنه من عوامل غير ملموسة، من الصعب التحكم فيها. فالتلاميذ البطيئو التعلم في الفصول المختلفة قد يعرفون بطأهم عن طريق التلاميذ الآخرين حتى إذا لم يكن ذلك بوساطة المدرسين. وكثيراً ما يتضخم شعورهم بضعف قدرتهم، عندما توجه إليهم الأنظار، ويدركون أن مجموعاتهم أو التنظيمات الأخرى قد عملت على أساس قدراتهم التي لا تتمشى معه قدرات المجموعة. ولما كان التنافس ومحاولة الحصول على درجات أعلى، هما الشعور السائد في المدرسة عادة، فإن التلاميذ النابهين سوف ينظرون باستخفاف – لا محالة – إلى التلاميذ البطيئي التعلم، كما أنهم سوف يستفيدون من كل فرصة في زيادة تأكيد ذاتهم وتفوقهم. وقد يزيد المدرسون المشكلة بملاحظاتهم التي يوجهونها دون تروٍ، والتي قد تصل إلى حد تهديد تلاميذهم في المجموعات المتقدمة بالنقل إلى فصل بطيئي التعلم كوسيلة لاستثارتهم.

وإذا نظرنا إلى الموقف الذي يسود الفصول المختلطة، فيمكننا أن نحصل على فكرة جيدة عما سيكون عليه الموقف العام، إذا ما انتقل التلاميذ

البطيئو التعلم إلى مجموعات منفصلة، فإذا كان التلاميذ البطيئو التعلم في موقف صعب، وأطلق عليهم التلاميذ الآخرون، أو بعض المدرسين، ألفاظ السخرية، مثل: " الأرانب الخرساء، أو أصحاب الذكاء المعتم، أو ذوي الرؤوس الجامدة ". وإذا ما تعرضوا للحرمان من المشاركة في النشاط الذي يجري في حجرات الدراسة، أو في الملاعب، في حين استفاد التلاميذ النابهون من هذه الفرص، فإنه يمكننا أن نتأكد من الموقف سوف لا يتحسن بوضع التلاميذ البطيئي التعلم في فصول منفصلة، في البداية على الأقل. وقد يكون من الأفضل أن نحسن الموقف في الفصول المختلطة قبل محاولة عمل المجموعات المنفصلة. فإذا لم يكن هذا ممكناً، على وجه العموم، فقد تكون المجموعات المنفصلة هي الحل الأفضل لمشكلة بطيئي التعلم؛ فالتلميذ البطيء التعلم الذي يمكنه تحقيق بعض النجاح، ثم يحقق شيئاً مقبولاً منه، ويكون محترماً بين زملائه فترة من الوقت، من المحتمل أن يكون أفضل مما لو كان في موقف يكون فيه دائماً في آخر قائمة التقدير بالنسبة لزملائه المتقدمين في مجموعته.

معارضة التقسيم إلى مجموعات منفصلة

مما لا شك فيه أنه من السهل أن ننظم وندير مدرسة، لا يوجد بها فصول مستقلة لمجموعات مقسمة حسب القدرات؛ ففي هذه الحالة لا يهم حجم المدرسة على شرط أن تشمل كل مجموعة متقاربة في السن، فصلاً أو أكثر، وبذلك لا يصبح العمل (الروتيني) – كتقسيم التلاميذ إلى فصول وعمل السجلات – عبئاً ثقيلاً، كما يمكن نقل التلاميذ من فصل إلى آخر على أساس وجود مجال أفضل للعمل؛ ولا يوجد نظام مهما بلغت دقته، قائم على ترتيب التلاميذ حسب الأرقام أو الحروف، يحول دون فهم التلاميذ وأولياء أمورهم المقصود منه. فإذا قسمنا عن قصد التلاميذ إلى مجموعات على حسب القدرة، فيجب أن نسلم بأن

التلاميذ سيدركون معنى ومغزى المجموعات المختلفة، وأي افتراض آخر يعتبر نوعاً من الخداع لأنفسنا. وحتى إذا تأكدت المدرسة أنها تستطيع أن تمنع المغالاة إلى حد ما، في النواحي غير المرغوب فيها للفصول المنفصلة، فلا ينبغي لها – مع ذلك – أن تتبنى فكرة التقسيم دون التفكير في الأسئلة التالية:

- هل من الممكن تحقيق التكيف الملائم إذا وجهنا العناية للتلاميذ البطيئي التعلم في الفصول المختلفة ؟

بالنسبة لهذا السؤال يمكننا أن نسأل أسئلة أخرى:

هل المدرسون من المهارة بحيث يستطيعون توجيه نواحي النشاط التي تغطـــي مجـــالاً كبيراً من ميول التلاميذ وقدراتهم ؟. وهل يستطيعون إدارة هذا النشـــاط بطريقة تعطي كل تلميذ دوره الملائم بالنسبة للنشاط ككل ؟. هل يمكن للمدرس مساعدة التلاميذ على القيام ببعض نواحي النشاط الفردية، أو التي تعتمد على جماعات صغيرة، والتي تتبع ميول التلميذ وتتمشى مع قدراته ؟.

- أيرغـــب المدرســـون فـــي قـــبول مبدأ الفروق الفردية في القدرة على المشـــاركة، أم أن كـــل التلاميذ يجب أن يكونوا في مستوى واحد من حيـــث القدرة على الأداء في نظر المدرسي ؟. وهل يستطيع المدرس اســـتخدام مســـتويات مخـــتلفة للتحصيل دون أن يشعر بعض التلاميذ بالإجهاد، على حين يشعر البعض الآخر بسهولة العمل ويمكنه الوصول إليه دون الاعتماد على المدرس ؟.

- هل يمكن تنظيم نواحي النشاط خارج المدرسة لكل التلاميذ بدرجة تسد احتياجات التلاميذ البطيئي التعلم ؟.

إن الإجابـــة السابقة تصلح في مناقشتنا لهذا السؤال، فإذا دعت الحاجة للقــيام برحلة واستطاع كل فصل القيام بها، فليس هناك داع لتنظيم مجموعات مستقلة.

ولكــن إذا لــم توجد أماكن يمكن الذهاب إليها أو بسبب صعوبة السفر إلــيها، فإن أفضل النتائج للتلاميذ البطيئي التعلم يمكن الحصول عليها بوضعهم معاً في فصول مستقلة.

وإذا أمكــن حــل المشاكل التي ذكرت سابقاً حلاً مرضياً في الفصول المختلطة، فلا يوجد داع لتكوين مجموعات مستقلة. أما إذا أمكن حل معظم هذه المشــاكل حــلاً مرضــياً في فصول مستقلة، فيجب ألا يعوق هذا الحل مجرد إجــراءات إدارية، وعلى أية حال فليست المجموعات المستقلة حتمية، فالتلاميذ البطيئو التعلم بمكنهم أن يتعلموا تعلماً مجدياً في الفصول المختلطة، على شرط أن تكــون المدرسة راغبة وقادرة على إتاحة التكيف اللازم لإمكانيات التلاميذ البطيئي التعلم. والمقترحات التي ستتضمنها الفصول التالية موجهة إلى مدرسي الفصول المختلطة، علاوة على مدرسي الفصول المستقلة.

هل يقسم التلاميذ البطيئو التعلم إلى سنوات دراسية ؟

مــن الواضح أننا لا نستطيع أن نجيب عن هذا السؤال إجابة صحيحة دون أن نأخذ في اعتبارنا موقف المدرسة ككل، إن من الصعوبة بمكان أن تنظم وتديــر مدرســة تحــاول أن تتــبع نظام التقسيم الرأسي، أي " حسب السنوات الدراســية " لبعض التلاميذ، ونظاماً آخر للتلاميذ الآخرين؛ ومن السهل بالطبع مــن الناحية الإدارية أن نستخدم طرقاً مختلفة في التقسيم الرأسي مع مجموعات مخــتلفة، إذا كانــت تستخدم سياسة المجموعات المستقلة على المحور الأفقي،

ولكن يجب ألا تغفل ما قد ينشأ من صعوبات أخرى، فالمدرسة تعمل كوحدة في تأثيرها في التلاميذ. فهناك قلة من التلاميذ يصلون إلى درجة من الغباء بحيث لا يدركون السياسة التي توجه المدرسة ككل، كما أن قلة منهم تنعدم لديهم القدرة على التمييز بين الطرق المتبعة.

وإن أي مشروع لتقسيم التلاميذ وتنظيم تقدمهم، سواء أكانوا في مجموعات مستقلة أم مختلطة، يجب أن يحقق ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: أن يحقق التقسيم تجانساً معقولاً ويضم عدداً ثابتاً من التلاميذ المتآلفين.

المطلب الثاني: أن ينتظم الانتقال من سنة دراسية إلى أخرى في المدرسة.

المطلب الثالث: أن ينهي التلاميذ دراستهم الابتدائية في سن لا تتعدى الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة، تلك السن التي ينتقل فيها التلاميذ العاديون، عادة، إلى المرحلة التالية من التعلم، ولكن إذا كانت المدرسة الابتدائية تشمل بعض فصول المرحلة التالية، فيجب أن يعد التلاميذ للالتحاق بالسنة السابعة (الصف الأول الإعدادي) في حوالي الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة.

وبالنسبة للمطلب الأول فإن تجانس مجموعات التلاميذ لا يمكن أن يتحقق ما دمنا متمسكين بالفكرة الضيقة والتقليدية عن الصف الدراسي كأساس لعمل المجموعات، وينتج عن كل المجهودات التي تبذل للتنظيم على أساس الصفوف الدراسية، اختلافات كبيرة في السن، وفي كل العوامل الأخرى المتعلقة به. ويرجع السبب في ذلك إلى ضرورة استخدام النقل والتأخر بقصد تكيف

التلاميذ مع مستويات محددة من قبل. ويمكننا أن نتقبل الاختلافات المعقولة في السن، والحجم، والنضج العام، إذا كان التقسيم إلى مجموعات حسب الصف الدراسي يحقق غرضه من التحصيل المرجو بوساطة مجموعات التلاميذ. ولسوء الحظ فإن التقسيم على هذا الأساس قلما يحقق هذا الغرض. فكلما زاد الاختلاف بين مجموعة من التلاميذ في السن، والحجم، والنمو العام، زاد الاختلاف في التحصيل الدراسي الحقيقي. فالتقسيم إلى صفوف دراسية يهدم أغراضه، ولا يمكن الحصول على تجانس في العمل من مجموعات التلاميذ.

ولهذا الأسباب ينادي الكثير من المربين بإهمال التقسيم إلى صفوف دراسية كلية، ويوصون بأن يعتمد تنظيم الفصول وتنظيم العملية الدراسية على أساس السن. ويجب استخدام هذا البديل أو أن يصبح مفهوم " الصف الدراسي " مرناً جداً، ويصبح كذلك مفهوماً عاماً، يمكن استخدامه مع الاطمئنان في المواقف التعليمية للتلاميذ الذين يختلفون اختلافاً شاسعاً في قدراتهم وفي تحصيلهم. فإذا قررت مدرسة أن تستبقي بعض المفاهيم المتعلقة بالصف الدراسي في مشروعها لتنظيم الفصول، وتنظيم الانتقال من سنة دراسية إلى أخرى، فلا بد أن تستخدم هذا الاصطلاح بمرونة، أو تقبل المشكلات وعوامل الفشل التي ستنتج لا محالة، من محاولة جعل جميع التلاميذ يتوافقون مع نظام واحد. ومهما كان مشروع التقسيم، فإنه يبدو من المناسب أن نحتفظ بتجانس معقول في السن بالنسبة لمجموعات التلاميذ. وهذا الكلام يعتبر سليماً سواء أكان التلاميذ البطيئو التعلم في مجموعات مستقلة أم لا. ويبدو أن عامل السن من أفضل العوامل التي تدل دلالة كلية على النمو، كما أنه يرتبط ارتباطاً كبيراً بالحاجات والميول والاستعدادات التي يتطلبها النشاط الجمعي أكثر من أي عامل آخر.

إن مجموعة عشوائية لتلاميذ في سن العاشرة قد يختلفون في القدرة، إذ تتراوح نسبة ذكائهم ما بين 75–150، كما تتراوح قدرتهم على القراءة بين الصفر إلى أعلى مستوى في المدرسة، وهكذا. إلا أن الروابط المشتركة التي تجمع التلاميذ في مثل هذه المجموعة أكثر منها لدى مجموعة تتكون كلها من تلاميذ يحصلون على نسبة ذكاء تبلغ 100، وتتراوح أعمارهم بين 8 سنوات و 15 سنة، فإن تعليم مثل هذه المجموعة المتفاوتة بنجاح يعتبر أمراً استثنائياً أكثر من قاعدة عامة يمكن الاعتماد عليها. فهم لا محالة ينقسمون إلى مجموعات صغيرة كثيرة، وليس هناك احتمال لإمكان قيامهم بنشاط جماعي يرضي كل المجموعة، فالتلاميذ الأكبر سناً والأضخم حجماً يشعرون بالحرج لأنهم يجدون أنفسهم في مجال آخر غير مجال التلاميذ صغار السن.

الوحدة الخامسة



الوحدة الخامسة

النشاط الموجّه لبطيئي التعلم

كيف نوجه نشاط بطيئي التعلم

من السهل أن ندرك بوضوح خصائص وحاجات التلاميذ البطيئي التعلم، عند مقارنتها بخصائص وحاجات غالبية الأطفال. من أجل ذلك يصبح من الطبيعي أن نستمد طريقتنا في إرشاد وتوجيه التلاميذ البطيئي التعلم من ثنايا أوجه التشابه والاختلاف للتوجيهات الخاصة بطريقة إرشاد وتوجيه وتعليم التلاميذ العاديين: وقد ينجم عن ذلك الكثير من المشكلات التي تنشأ بسبب عدم كفاية التعليمات الموجودة في الكثير من المدارس، تلك التعليمات الخاصة بطرق إرشاد وتوجيه تعليم التلاميذ البطيئي التعلم، أو التلاميذ العاديين أو سريعي التعلم أيضاً.

ومن حسن الحظ أن الكثيرين من المدرسين يعرفون أكثر مما ينبغي أن يعرفوا ويبغون الوصول إلى أهداف أعلى من مستوى طموحهم. فإذا ما وضحت تلك الأهداف في الأذهان، فلن ينجم أي ضرر عندما نستمد التوجيه من نوع المنهاج والخبرات التعليمية الملائمة للتلاميذ العاديين.

الأهداف والأغراض

أوضحنا في الفصلين الأول والثاني من هذا الكتاب أن الأغراض والأهداف التي ترمي إلى تكوين عادات ومهارات وأساليب خاصة من المعرفة،

يمكــن أن نــتوقعها فــي عمر زمني معين، وهي بالضرورة تختلف باختلاف المجموعــات التي ينتمي إليها التلميذ. فنحن نتوقع مثلاً أن ينمي أغلب التلاميذ العاديين في سن السادسة القدرة على القراءة، ولكننا لا يمكننا أن نتوقع ذلك لدى الأطفــال البطيئي التعلم، إلا في حالات خاصة تتصل بخبرات مكتسبة في دور الحضانة ومدارس رياض الأطفال. ومن الممكن كذلك أن نتوقع أن في استطاعة الأطفــال العاديــن في عامهم الرابع بالمدرسة الابتدائية حل المسألة الحسابية البســيطة التي تتضمن عمليتين أو أكثر بدقة وسرعة. ولكن مثل هذه العمليات تكــون معقدة بالنسبة للتلاميذ البطيئي التعلم. وإنه لمن الصعب علينا عمل قائمة تتضــمن الأهداف الخاصة التي من هذا النوع والتي يمكن أن نتوقع تحقيقها من التلامــيذ لبطيئي التعلم في مستوياتهم العمرية المختلفة. إذ أن هناك الكثير من هــذه الأهــداف؛ ويمكــن ذكــر المئات منها التي تحمل في ذاتها أهمية ودلالة قصــوى، ورغــم ذلــك فنحــن نهمل ذكر الكثير منها على الرغم من قيمتها الواضحة.

وفــي اســتطاعتنا فــي الوقت ذاته أن نخطط قائمة تشمل ألفاً من هذه الأهــداف، والتي تتضمن تحليلاً جزئياً للمنهاج، ولكنها رغم ذلك تكون عديمة الفائدة. وإذا كنا لم نصل بعد إلى طريقة تشمل للتوقعات المختلفة بالنسبة للأطفال المتوســطين، إلا في عدد محدود من المهارات التقليدية، فما بالنا عندما نخطط للتلاميذ البطيئي التعلم، ولا نملك إلا بعض الأسس البسيطة.

وهناك اعتبار أكثر أهمية وهو: أن التخطيط للتعليم على أساس أهداف مفصــلة جــداً يمــيل، دون شــك، إلى تدعيم النظرية القائلة بأن التعليم يتعلق بنوعــيات محــددة، أي بتجمــيع وحدات جزئية من المهارات والمعرفة. وبهذه الصــورة نــتوقع أن تعطيــنا هذه الجزئيات المتجمعة نمطاً موحداً يؤثر بشكل

واضـــح في السلوك. وإننا قلما نحصل على مثل هذه النتيجة السعيدة، حتى في حالـــة الأطفال النابهين، وبالتالي لا تتحقق إطلاقاً في التلاميذ البطيئي التعلم. إن الـتعلم الجيد يحدث عادة عن طريق الإنماء المستمر والتقوية وإعادة التخطيط وتنقية كل أنماط السلوك السابقة منذ البداية. إن التعلم عبارة عن عملية تراكمية أكـثر منها عملية تجميع وحدات جزئية منفصلة. ونستطيع أن نضع في اعتبارنا أن الأهداف وتنمية القدرات الخاصة والتزود بالمعلومات دليل جزئي يوضح لنا كيفـية التفتح الكلي لخبرات التلميذ، وأهم ما تجب معرفته هو: هل في استطاعة الأطفال الاستفادة من الحقائق والمهارات في حل المشكلات، والتفكير بعين ناقدة ومواجهـة المواقـف الجديـدة ؟ إننـا سـوف نقدم في الوحدة الخامسة بعض الاقـتراحات الخاصـــة باستعمال الاختبارات المدرسية وعلاقتها بالأهداف التي تحددها القدرات الخاصة، والتفسيرات التي يمكن استنباطها من أنواع النمو التي يمكن أن تقيسها هذه الاختبارات وخاصة في القراءة والحساب.

وإلى جانب أن المنهج يستهدف إكساب التلميذ قدراً معيناً ومحدداً بشكل كمّـي مـــن الخبرات، فإنه يجب أيضاً أن يستهدف إكساب التلميذ صفات كيفية معيـنة، تظهـــر في صورة اتجاهات أو صفات سلوكية، أو سمات شخصية، أو اسـتعدادات، وهـــي السمات الأساسية التي يتحلى بها كل فرد يعيش في مجتمع ديمقراطي، بغض النظر عن قدرته. وإن الصياغة الجيدة لهذه الأهداف – كتلك التي قامت بها اللجنة التربوية التابعة للجمعية الأهلية للتعليم – يمكن استخدامها كوســيلة للإرشـــاد بوساطة معلمي التلاميذ البطيئي التعلم، وذلك بنفس السهولة والصدق عندما يستخدمها معلمو التلاميذ الآخرين. وليس بالأمر اليسير أن نحدد أي درجـــة أو أي مســتوى من السلوك يمكن أن نتوقعه في سن معينة. أو أن نكشـــف عمـــا إذا كان التلاميذ ينمون حقيقة في اتجاه هذه الأهداف، ولكن هذه

المهمة لا تزيد في صعوبتها بالنسبة لمعلمي التلاميذ البطيئي التعلم عنها بالنسبة لمعلمـــي التلامـــيذ الآخرين، ولكن مهما كان الأمر فإنه من المفيد أن نشير إلى بعـــض التفســيرات الخاصـــة بالأهداف التي يحتاج إليها معلم التلاميذ البطيئي الـــتعلم؛ وكذلـــك إلـــى بعض الخطوط العريضة التي يجد نفسه في حاجة إلى اســتخدامها والتـــي تصل بالمنهج إلى الكفاية المطلوبة. وعلى أية حالة فإنه من المفـــيد أن نذكر بعض التفسيرات الخاصة بالأهداف التي قد يحتاج إليها مدرس التلامـــيذ البطيئـــي التعلم ليتبعها، بالإضافة إلى الأنماط الأساسية التي يجب أن ينميها المنهج.

الصحة

يؤثر العامل الاقتصادي الذي ينمو فيه التلميذ في صحته على وجه العموم، وعلى ذلك فإن مشاكل الصحة تعد من الأسس القوية في ضرورة فهم هذا النوع من التلاميذ، فالظروف الصحية والعناية الأبوية، والقدرة على إمدادهم بالرعاية الطبية اللازمة قد تكون غير كافية. ولذلك فعلى المدرسة أن تعالج ما تستطاعت الأمراض الجسمية، وتقوم المدرسة بذلك وحدها، أو بالتعاون مع الهيئات الأخرى. هذا إلى جانب الاهتمام بنواحي النشاط التي تؤدي إلى النمو الجسمي السليم، بالنسبة للتلاميذ البطيئي التعلم والتلاميذ العاديين، لا بد بالإضافة إلى تحسين عادات التلميذ الصحية، من تدريبه على العناية بنفسه، ثم كيفية ومكان الحصول على العناية الطبية.

ومن المعلوم أنه لا تكفي المعلومات الصحية العامة لتحقيق الكثير، فليس من الممكن مثلاً أن نتوقع انتقال (أثر التدريب) نتيجة لدراسات الغذاء والصحة بالنسبة لخنازير غينيا أو الفئران البيض. بل يجب الاعتماد على المعلومات المباشرة والقواعد الصحية والحاجات الغذائية للأولاد والبنات، بالإضافة لذلك يجب أن نعودهم وندربهم على اتباع العادات الصحية باستمرار في المدرسة نفسها. وإن من الضياع للوقت الجهد بلا فائدة أن نعطي التلاميذ البطيئي التعلم معلومات صحية في مدرسة ضعيفة الإضاءة والتهوية، ودورة مياهها غير صحية، أو ليس لديها الإمكانيات المناسبة لمزاولة النشاط الرياضي والاسترخاء والراحة. فالمبادئ التي نسير عليها في الناحية الصحية، علاوة على النواحي الأخرى في المنهج هي التقليل من إعطاء المعلومات النظرية، والإكثار

مــن الناحـــية العملـــية التطبيقـــية، وإيجاد الجو العام الملائم للنواحي الصحية والاجتماعية.

وللصحة العقلية أهميتها أيضاً، فالتلميذ البطيء التعلم عادة ما يكون قد مــر بخبرات سيئة نتيجة فشله في تحقيق ما كان يتوقع منه. وعلى هذا فمشكلة صحته العقلية يجب أن توليها المدرسة عناية خاصة.

وكثـــيراً مـــا يفـــوق النمو الجسمي والميول، نمو القدرة على الإدراك والفهـــم، وهذا ما يجعل التلميذ البطيء التعلم منعزلاً عمن هم في مثل سنه من التلامـــيذ الآخرين، لذلك فهو محتاج إلى إعطائه فرصة للنجاح ومجالاً يثبت فيه كفايته، ويتحكم بمشاعره ويشعر فيه بالانتماء، وحاجته إلى ذلك أكثر من حاجة التلميذ العادي.

المهنة

ليس من مسؤولية المدرسة الابتدائية، أساساً، أن تعطي تدريباً مهنياً خاصاً، ومع ذلك فإن من واجبها أن تنمي باستمرار معظم الاتجاهات العامة والعادات الخاصة بالكفاية المهنية والقدرة على التفوق في عمل ما، مثل العمل الكامل والنظافة، والتحفظ، والرغبة في تقبل الأوامر من الأشخاص المسؤولين وتنفيذها، وأن يتعدى التعليمات المحددة إذا ما دعت الظروف، والقدرة على التعامل مع الناس شخصياً، وعلى العمل معهم. ولنذكر أن معظم الناس الذين يتركون وظائفهم لا يفعلون هذا بسبب نقص كفايتهم المطلوبة لهذه الوظيفة، بل بسبب عدم قدرتهم على العمل مع الناس الآخرين، وعدم إحساسهم بالمسؤولية، وكلما تقدم التلميذ في العمر، فإنه محتاج إلى توجيه مهني محدود، وقبل أن يسمح للتلميذ بترك المدرسة إلى حياة الوظيفة يجب أن يزود بتدريب خاص للمهنة التي تتوقع أن يعمل بها، فإذا لم يكن من المستطاع تزويده بهذا التدريب مباشرة تحت إشراف المدرسة، فإنه يمكن عمل تنظيمات بالاتفاق مع أصحاب العمل لإيجاد فرصة للتدريب لديهم، على أن يعمل التلميذ كمساعد (بصورة غير رسمية)، وفي هذه الحالة تشترك المدرسة وصاحب العمل في توجيه وتعليم الفرد المتدرب.

وهنا يجب على المدرس أن يكون واقعياً، لأن التلميذ البطيء التعلم كثيراً ما يكون غير واقعي في نظراته إلى عالم العمل، فهو يميل إلى المغالاة في تقدير قدراته، وتحديد أهدافه بصورة لا تتفق مع قدرته الحقيقية. والرأي العام في معظم المدارس والمجتمعات يميل إلى المغالاة في تقدير العمل المثير

الـذي يـدر دخلاً كبيراً، والذي يلفت الأنظار ويتضمن قدراً عالياً من المهارة، والتلميـذ البطيء التعلم حماس لدرجة مؤلمة لهذه الصفات، وكذلك والداه اللذان يرغبان في أن يكون أولادهما في المقدمة دائماً. ومساعدة التلميذ البطيء التعلم على الوصول إلى أهداف مهنية يمكن تحقيقها، تعتبر من أصعب أعمال المدرس وأهمها. ولا يمكن أن يتحقق هذا بإعطاء التلاميذ خبرة مباشرة أو غير مباشرة بالنسـبة للمهـن المحترمة، ومعرفة عمل الكمساري في المركبة العامة، وإدارة الآلات، وعمل الفتاة التي تخدم المائدة في المحال العامة وعمل البستاني، يجب أن تسـبق معرفة عمل الطيار، والسكرتير، والممرضة والطبيب؛ وهذا لا يعني بالطـبع أننا يجب ألا نضيع الوقت في الدراسات المهنية كتبصير التلاميذ بعمل الطبيـب أو المدرس، أو المهندس، بل على العكس تماماً، فالمعلومات الواقعية الأمينـة عما يفعله الشخص ليكون طبيباً أو مدرساً أو مهندساً لها قيمتها الكبيرة فـي مساعدة التلميذ البطيء التعلم ليتفهم نفسه تفهماً أميناً واقعياً، بالإضافة إلى مساعدته على أن يفهم الناس الآخرين، والعالم بوجه عام. ويجب أن نذكر دائماً أن هـذه المهـن ينبغـي ألا تطغى على المهن الأخرى التي تساويها من ناحية المستوى والأهمية.

البيت والأسرة

يزود التلميذ عادة بمزيد من التدريب على حياة الأسرة والبيت بطريقة غير مباشرة، ويحدث ذلك عندما يتكيف الطفل لمقتضيات الحياة في الأسرة، فهو ينمي عادات النظافة وحسن التصرف كما يبدأ في تكوين الشعور بالمسؤولية، ويحدث ذلك عند القيام بأي عمل في حجرة الدراسة – أيضاً – في تنمية المهارات الخاصة بتلك لدى أبنائها، سواء منهم البنون أو البنات، ولذلك فإن تنمية مثل هذه الاتجاهات: كالعناية بالمنزل وتنظيمه وإعداد ميزانيته، تعتبر أمراً أساسياً بالنسبة لحاضر الأطفال ومستقبلهم.

نمو الشخصية

وبالنسبة لنمو الشخصية، فنحن لا نميل إلى تأكيد أهمية القراءة والنواحي الثقافية المتشابهة، واعتبارها وسائل تصلح وحدها لتمضية وقت الفراغ وتنمية العقل. إن المغالاة في تأكيد مثل هذه الجوانب وإهمال الجوانب الأخرى لتنمية الشخصية، تجعل التلميذ البطيء التعلم يلجأ إلى اتباع الطريقة الأسهل، وتجعله يقضي وقت فراغه في نشاط لا يهدف لشيء، أو تجعل من اتباع الوسائل السابقة وسيلة لمجرد تمضية الوقت دون هدف معين، وعلاوة على ذلك يجب أن نذكر أن المستوى الاقتصادي لأسرة التلميذ البطيء التعلم، قد لا تهيئ له الفرص والوسائل الضرورية التي تساعده على نمو شخصيته بشكل ناضج، إذ في مثل هذه الحالات ينحصر نشاط الطفل في اللعب مع الأطفال الآخرين الذين يكونون في مثل سنه، ومثل هذا النشاط لا يتطلب مهارة عقلية كبيرة، وأحياناً يحصل الطفل على متعة من السينما والراديو والتليفزيون.

وينبغي أن تعمل المدرسة على ملء حياة التلميذ البطيء التعلم بالوسائل المعينة وبالجو المناسب خلال تنمية ادراكه الخلاقة التي تعتمد على النشاط اليدوي، وفي هذا المجال قد يتساوى الطفل البطيء التعلم، أو يفوق الطفل متوسط الذكاء.

ويجب أن تمكن المدرس التلميذ البطيء التعلم من تعرف مصادر تنمية الشخصية مصادر التسلية المختلفة، التي تتيحها البيئة، كما يجب أن يشجع التلميذ ويساعد ليفهم ويتذوق الفنون الجميلة والعملية والموسيقى. ويستطيع الكثير من التلاميذ البطيئي التعلم اكتساب مهارة في أكثر من ناحية، كما يمكن أن يتعلم معظمهم كيفية تذوق الفن، ويستطيع كثير منهم التفوق في مهارة أو اثنتين من هذه المهارات لدرجة تدعو للتقدير والإعجاب.

المهارات والقدرات الأساسية

بغض النظر عن المستوى العقلي، فإنه يوجد عدد من المهارات والقدرات تحتاج إلى تنمية مطردة لدى كل طفل خلال خبراته المدرسية.

فيجب أن تنمي القدرة على القراءة – على الأقل – إلى مستوى يسمح للتلميذ أن يقرأ ويفهم الصحف، والمجلات المألوفة، والكتب المألوفة البسيطة؛ ولا بد أيضاً من تنمية كيفية استخدام اللغة شفهياً وتحريرياً، إلى مستوى يسمح بالاشتراك في مناقشة بسيطة، أو كتابة خطابات بسيطة، أو تجهيز بعض الاستمارات والتقارير الشائعة، والتقارير المطلوبة في الأعمال والصناعة، كما يجب أن يجيد العمليات الحسابية البسيطة التي تتطلبها الحياة اليومية.

إن مشكلات تعليم البطيء للتعلم القراءة والحساب بدرجة معقولة، تنقل في العادة كامل للمعلم المختص بذلك، أكثر من تأثير أي مشكلات أخرى، ولهذا السبب فإننا قد خصصنا الوحدة الخامسة من هذا الكتاب لمناقشة تدريس هذه العمليات الأساسية.

نوع الخبرة

يجب دراسة منهج التلاميذ البطيئي التعلم والخبرات التي يتناولها ومقارنتها بمنهج التلاميذ العاديين، وذلك لمعرفة أوجه التشابه والتباين، فيما يختص بنوعها وطبيعة معناها، ولا بد أن يتميز نشاط التلاميذ في المدرسة بالحيوية، كما أنه لا بد أن يكون نشاطاً هادفاً يدور حول أغراض ثابتة ويشبع ميول التلاميذ. ومن الضروري أن تكون الخبرات التي يتكون منها منهج التلاميذ البطيئي التعلم امتداداً لخبراتهم الماضية، وإلا فسيجد التلميذ البطيء التعلم نفسه غير قادر على أن يستجيب استجابة سليمة لمجموعة الأفكار التي يواجهها في الكتب المدرسية، وتطبق ذلك أيضاً على مواقف الحياة التي يقابلها لأول مرة.

وكثيراً ما تتركز خبرات التلاميذ العاديين والنابهين حول إغراض وميول ومشكلات بعيدة بدرجة نسبية عن الأشياء الموضوعية أو الحسية والتي تتناولها حياتهم اليومية، وهؤلاء التلاميذ كثيراً ما يميلون إلى التخيل والاهتمام بالجوانب الوصفية للحياة وهم قادرون على الاستفادة من خبرات الآخرين. ولا يغلب أن يكون الأمر كذلك فيما يتعلق بالأطفال البطيئي التعلم، إذ أنه بالنسبة لهذه الفئة من التلاميذ، يجب أن يكون هناك قدر كبير من التشابه بين ما يفعلونه في المدرسة، وبين ما يرونه ويرون الآخرين يفعلونه خارج المدرسة، لذلك

يجب أن تكون هناك علاقة أكثر وضوحاً وقوة بين ما يدور في الحياة المدرسية والحياة خارج أسوارها.

ولأجـل أن يكـون التعلم، بصفة خاصة، لدى هؤلاء التلاميذ واضحاً ومحـدداً وواقعياً، فلا بد للتلميذ أن يحيي البيئة في منهجه ويعيش النشاط بكامل حيويـته، ذلك النشاط الذي تجب ممارسته في جوه الطبيعي، ويعبر فيه التلميذ عـن مـيوله الحقيقي ويقابل شخصيات حقيقية في مجال البيئة المألوفة لديه؛ فإذا فكـرنا في القيام برحلة لملاحظة ودراسة النواحي الجغرافية المختلفة في البيئة، أو زيارة مصنع من المصانع، أو تتبع نشاط فئة معينة في البيئة، فلا بد أن تكون هـذه الـرحلة هادفـة وأن تحقق غرضاً لدى التلميذ، كما أن القيام بهذه الرحلة سوف يجعل التلميذ أكثر احتكاكاً بمجال النشاط الخارجي؛ وأكثر اكتساباً للخبرة من أن يحيي مثل هذه الخبرات في عالم الكتب والصور والخيال.

يجب أن تكون الأهداف قريبة وواضحة

إن نظـرة فاحصـة لمثل هذا النوع من التلاميذ تؤكد لنا حقيقة هامة، وهي أن التلميذ البطيء التعلم عادة ما يقبل النتائج السريعة ولا يلح في الاسترادة أو في الانتظار، فهو يود أن يرى نتيجة عمله بسرعة؛ كما أنه يرغب في إشباع حاجـته بطـريقة سريعة، فهو لا يستطيع أن يخطط للمستقبل؛ كما أنه يرضى بالكسـب البسيط القريب أكثر من الفائدة الكبيرة البعيدة المنال. مثل هذه الحقيقة تحـتم علينـا أن نضعها في اعتبارنا في أثناء تخطيط المنهج، ويجب أن نضع نصب أعيننا القيم النهائية لنوع النشاط؛ كذلك قيمته العاجلة، حتى يمكن للتلاميذ – سـواء مـنهم المـتفوق وبطيء التعلم – أن يستفيدوا من هذا النشاط؛ ولكن

بالنسبة لبطيء التعلم يجب على المرء أن يكون أكثر يقيناً من أن النشاط يجب أن يتفق مع أحكام العقل وأن يكون ذا فائدة منذ البداية.

يجب أن تكون نواحي النشاط واقعية وملموسة

يتضح مما سبق أن برامج النشاط في منهج التلاميذ البطيئي التعلم، يجب أن تكون محسوسة، أكثر مما يلزم بالنسبة للتلاميذ العاديين. فما يعنيه اصطلاح ملموس يتوقف بطبيعة الأحوال على عوامل كثيرة، فيمكن أن يكون الكتاب محسوساً ملموساً بالنسبة لتلميذ، وأن يكون مبهماً أو بعيداً في معانيه بالنسبة لآخر. وعلى أية حال، فإنه توجد قاعدتان هامتان لطرق التدريس للتلاميذ البطيئي التعلم، يمكن أن تكونا مرشدتين حقيقيتين إذا أخذنا بهما؛ القاعدة الأولى هي: أن الخبرة يجب أن تتمركز حول أشياء واضحة ملموسة، والقاعدة الثانية هي: أن الخبرة يجب أن تكون مباشرة.

الخبرات يجب أن تتمركز حول أشياء واضحة وملموسة

القاعدة الأولى الهامة هي: بناء خبرات التلميذ حول أو على أساس أشياء وعمليات ونواحي نشاط واقعية وحقيقية، وتكون ظاهرة في بيئة التلميذ يمكن رؤيتها وسماعها ولمسها وتذوقها أو شمها، وتعتمد على أساس حسي إدراكي أكثر من اعتمادها على الفهم، فمثلاً: القطارات وسيارات الأتوبيس، والطائرات، والقوارب، كلها أشياء حقيقية، ومن الظواهر المحسوسة، ويمكن أن يحسها ويدركها كل تلميذ. فالدراسة التي تبدأ بالطائرات والقطارات وسيارات الأتوبيس والقوارب، أي الأشياء التي يمكن إدراكها في الحال، ومعرفة كيف تسير، وكيف تعمل، والغرض منها، وما شابه ذلك، سوف تكون ذات معنى بالنسبة للتلاميذ البطيئي التعلم. هذه الدراسة يمكن أن تؤدي إلى كثير من

التعميمات والإبهام. أما دراسة وسائل الانتقال بطريقة مجردة (غير ملموسة)، فإنها تكون عديمة الفائدة وبخاصة إذا كانت بعض هذه الوسائل غير موجودة في بيئة التلميذ (أو بيئة كثير من البالغين). والدراسة التي تبدأ بالتفكير في وسائل الانتقال على مستوى خيالي، من المحتمل أن تفشل في ربطها مع الظواهر الحقيقية للنقل التي يراها التلميذ حوله، وتتركه هذه الدراسة في النهاية في عالم المفاهيم أكثر مما تتركه في عالم الحقائق (الملموسة).

ومن المعلوم أن كل بيئة (المدرسة أو خارجها) غنية بنواح متعددة من النشاط الواضح المحسوس، وبالعمليات التي يمكن استخدامها كنقط ارتكاز للنشاط التعليمي الهادف؛ وسنورد بعض الأمثلة لمثل هذه الركائز التي يمكن الاعتماد عليها، مع اقتراحات مناسبة لعمل نشاط تعليمي يدور حول بعض هذه النقط التوجيهية. وتنقسم نقط الارتكاز هذه إلى مستويين: مستوى أعلى وآخر أدنى. ومعنى ذلك أن كلمة أدنى نقصد منها هنا ما يناسب التلاميذ الأصغر سناً، أي الذين يكونون بين السادسة والسابعة، إلى العاشرة أو الإحدى عشرة السنة؛ وتعني الأجزاء التي تقع تحت كلمة أعلى التلاميذ الأكبر سناً، أي الذين يكونون بين العاشرة تقريباً إلى الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة.

ونحن لا يمكننا عمل تقسيمات أكثر ملاءمة لاتساع مجال الميول والقدرات، علاوة على تباينها واختلافها في كل سنة؛ كذلك يجب على مدرس أي مجموعة سواء أكانت هذه المجموعة منفصلة أم غير منفصلة، مقسمة حسب المستوى الدراسي أم غير مقسمة، أن يختار من هذه المقترحات ومن غيرها من المصادر الأخرى ما يناسب تلك المجموعة وما يتفق مع إمكانياتها، على أن يتجنب التكرار غير المرغوب فيه في مثل هذا المجال.

الوحدة السادسة

تدريس العمليات الأساسية

الوحدة السادسة

تدريس العمليات الأساسية

مقدمة:

من الضروري أن يتعلم كل تلميذ القراءة والكتابة والهجاء، والعد وحل مسائل الحساب، والتحدث بلغته الأصلية بطلاقة ووضوح، ويستوي في الحاجة إلى هذا القدر الضروري من التعلم، التلاميذ البطيئو التعلم والتلاميذ السريعو التعلم، وبدون هذا ستضعف وسيلة الاتصال، وهذا يؤدي بدوره إلى بطء في التعلم. وعلى الرغم من ذلك فليس هنالك ما يسوغ جعل المنهج الخاص " بالعمليات الأساسية " لبطيء التعلم يدرس بطريقة آلية، فمثل هذا الأسلوب يعتبر منهجاً قاصراً في تعليم التلاميذ البطيئي التعلم، بالإضافة إلى أنه كثيراً ما يضعف قدرتهم على تحقيق أغراضهم؛ ذلك أن المهارة الموجهة أو إتقان عملية ما، لا يمكن اكتسابها إذا كانت بعيدة عن أوجه النشاط الحيوي الهادف الذي يجعل المهارة ضرورية وذات معنى بالنسبة للتلميذ، ويجب دائماً ألا نغفل هذه الحقيقة؛ لأن لها الأهمية الكبرى في القراءة والحساب.

القراءة

إن تعليم التلاميذ البطيئي التعلم القراءة، غالباً ما يعد من أكبر مشكلات المنهج تعقيداً، وتعتبر القراءة بصفة عامة، من المشكلات الأساسية، ويرجع ذلك إلى صعوبات متعددة، منها: أنه يوجد من يتصور أن بطيء التعلم يستطيع أن يقرأ مثل الطفل العادي إذا بذل جهداً كبيراً، أو إذا استخدمت الطرق

المناسبة في تعليمه، وإذا كنا نستطيع أن نرفع مستوى التلاميذ البطيئي التعلم في القــراءة إلى درجة أحسن، فإن ذلك لا يؤدي بالضرورة إلى رفع كل تلميذ إلى المســتوى المطلوب؛ إذ أننا نركز اهتمامنا على القراءة للدرجة التي نهمل فيها النواحي الأخرى التي لا تقل أهمية عنها.

وتنشــأ المشكلة الحقيقية في تعليم بطيء التعلم القراءة، من عدم القدرة على ربط مادة القراءة ربطاً وظيفياً مركزاً مع سائر المواد الأخرى، وفي نفس الوقــت فــإن القراءة يجب أن تتيح للتلميذ فرصة مناسبة لنمو مهاراته وأساليبه الأساسية التي تتفق مع إمكانياته الحقيقية.

وهــذه هي بالطبع نفس المشكلة التي تواجه مدرس التلاميذ المتوسطين أو الســريعي الــتعلم، ولكن الصعوبة تزداد بالنسبة للتلاميذ البطيئي التعلم؛ وقد يــبدو تعلــيم القراءة لمدرس التلاميذ الموهوبين أمراً سهلاً وميسوراً؛ ذلك لأن هــؤلاء التلامــيذ يكتســبون القدرة عادة على القراءة من خلال خبراتهم غير المباشرة، بدراستهم للمواد الأخرى. ونحن نؤكد أهمية تعليم القراءة عن طريق الدراسة المنظمة حتى بالنسبة للتلاميذ الموهوبين؛ ولا توجد طرق خاصة لتعليم التلامــيذ البطيئــي الــتعلم القراءة، فهم يتعلمونها بنفس الطريقة التي يتعلم بها التلامــيذ الآخرون. هذا ونستطيع أن نستخدم مع بطيئي التعلم أي طريقة جرت تجربــتها قــبل ذلــك بوساطة متخصصين في هذا المجال؛ وهذا لا يعني أننا مضــطرون على تطبيق طريقة بعينها على كل التلاميذ البطيئي التعلم، إذ يجب أن نضع في اعتبارنا طبيعة الفروق الفردية بين التلاميذ، فقد تنجح طريقة ما مع تلامــيذ معينين، وتفشل أخرى. وعلى كل حال فلا بد لنا أن نعطي أهمية كبرى للطريقة المنظمة في تعليم القراءة، فالطرق العشوائية لا تؤدي بنا إلا إلى البلبلة وسوء الفهم.

وبغض النظر عن الطريقة المستخدمة في التعليم، سواء أكانت طريقة منظمة أم عشوائية، فثمة أمور معينة يجب على مدرسي بطيئي التعلم أن يجعلوها في اعتبارهم، وهي:

1- مرحلة الاستعداد للقراءة.

2- نمو المفردات ووسائل تعرفها.

3- مستويات التوقع.

4- اختيار المواد المناسبة للقراءة.

5- إعداد المواد المساعدة على تعلم القراءة.

الاستعداد للقراءة

يمكننا أن نتوقع من معظم التلاميذ البطيئي التعلم، الذين أمضوا عاماً في رياض الأطفال، أن يكونوا قد تعلموا قليلاً من الكلمات المألوفة واكتسبوا بعض الخبرات التي تنمي استعدادهم للقراءة. وعلى العموم فإننا نتوقع من غالبية التلاميذ البطيئي التعلم عدم وجود هذا الاستعداد لتعلم القراءة الشكلية قبل نهاية السنة الأولى، ولهذا فإن جزءاً كبيراً من العام الأول يستنفد في تكوين محصول مفيد من الكلمات واكتساب قدر كاف من الخبرة المباشرة التي تجعل المفاهيم اللفظية معنى في أذهان التلاميذ. وفي هذه الحالة يجب أن يؤجل التعليم المنظم للقراءة للعام الدراسي التالي، لأن هذا النوع من التعليم يستلزم استخداماً واسعاً للكتب، وقد يبدي بعض التلاميذ استعداداً مبكراً للقراءة المنظمة إلا أن تأخيرهم

ليسايروا زملاءهم بطيئي التعلم في العام الأول سوف لا يؤثر كثيراً في قدرتهم على تعلم القراءة.

وتستلزم عملية اكتساب القدرة على التعبير الشفهي فترة غير قصيرة يتدرب خلالها التلميذ على كتابة المعاني، ويتمرس بالخبرات ويقف على الموضوعات اللازمة لذلك، فالإنسان يقرأ بالخبرة، أكثر مما يقرأ بعينيه. وقد يحتاج كثير من التلاميذ البطيئي التعلم، وبخاصة الذين تفتقر بيئتهم إلى ما ينمي قدرتهم على القراءة، والذين لم يلتحقوا برياض الأطفال، إلى عام إضافية يمضونه في الاستعداد لتعلم القراءة.

ويحسب تعليم التلاميذ البطيئي التعلم القراءة في البداية عن طريق المحادثة... وبالإضافة إلى ما يحتويه المنهج من خبرات متعددة، فإننا يمكن أن نضيف خبرات أخرى مألوفة في البيئة، كالعناية بالحيوانات الأليفة وصيانة الحديقة، وإعداد الكثير من التمثيليات، وغير ذلك مما يزيد من خبرات التلميذ القرائية، فيستطيع الأطفال تسمية الأشياء المألوفة ومقارنة الكلمات بما يقابلها من صور وألوان. ويسر التلاميذ سروراً بالغاً عند مشاهدة المعاجم (القواميس) المصورة التي تجذب انتباههم، وبالإضافة إلى ذلك فقد يصلح العمل الفني في تنمية القراءة، وخاصة إذا كان موضحاً بكلمات بسيطة وفيها حركة، أو عناوين وصفية، أو قصص قصيرة يمكن فهمها. ويجب أن يستعمل كل فرصة للاتصال العملي إذا كانت هذه الفرصة تحمل في ذاتها معنى يرتبط ارتباطاً واضحاً مع طبيعة المشروع أو النشاط الجاري العمل به، وهكذا يجب أن تكون البيئة مليئة بكل ما يثير شوق التلميذ وتحفزه إلى استخدام التسهيلات التي اكتسبها عن طريق القراءة.

بناء الحصيلة اللغوية وطرق التعرف على الكلمات

إن استخدام اللغة الشفوية في التبليغ عن الأشياء، أو مناقشة الخبرات اليومية في المشروعات ومجالات النشاط المختلفة التي تعتبر جزءاً أساسياً من الحياة المدرسية، هي أفضل طريقة لتكوين الحصيلة اللغوية. ويحتاج التلميذ البطيء التعلم، كما يحتاج التلميذ العادي، إلى استعمال الكلمة عدة مرات في نص مألوف. ولا يعني هذا أنه ينبغي أن يفرض المدرس على التلاميذ استخدام صيغ لغوية غير طبيعية أو مملة في هذه المرحلة المبدئية أو الشفهية في تعلم القراءة، كما يجب أن يكون يقظاً في ملاحظته للتلاميذ أثناء حديثهم عن رحلة قاموا بها للسوق، أو عن طريقة تخطيطهم لمشروع ما، ولا يتدخل في التعبير الطبيعي للتلاميذ إلا إذا دعت الضرورة إلى ذلك.

وعند الانتقال من المرحلة الشفهية إلى الرموز المطبوعة، سواء على السبورة أو على أي لوحة أخرى، فيجب على المدرس أن يتأكد من قدرة التلاميذ على استعمال الكلمات الشائعة التي يمكن استخدامها كمفردات مرئية، كما ينبغي له أن يلاحظ أيضاً ما قد ينشأ عن التلاميذ من ملل نتيجة عدم وضوح السبورة أو ما يتم شرحه من أعمال. وعليه أن يستغل كل مهارة ممكنة في تزويد التلاميذ بالخبرات الضرورية لاكتساب الكلمات دون الإطالة في الشرح، أو إجهاد تفكيرهم، على أن تتم هذه العملية بطريقة تدريجية حتى يتمكن التلميذ البطيء التعلم من استيعاب كل كلمة يتعلمها. ويجب على المدرس أن يمرن التلاميذ بعد ذلك على اكتساب أحسن الطرق لتعرف الكلمات وعلى حركات العين وانتقالها من سطر إلى آخر. ويمكن تحقيق هذا عن طريق مادة قرائية سهلة تعتمد على كلمات مألوفة لدى التلميذ، بالإضافة إلى بعض الاقتراحات المباشرة من المدرس لطريقة اكتساب فن القراءة. وفي هذه الحالة فإن السرعة

غير مرغوب فيها. ومن الأفضل أن ينقضي وقت كبير حتى يمكن اكتساب عادات صحيحة، وبذلك سوف تكون حالات قليلة تحتاج إلى تعليم علاجي خاص فيما بعد.

وفي العمل مع التلاميذ البطيئي التعلم قد يفيد استخدام طرق النطق، ولكن يجب على المدرس أن يتذكر أن وسيلة النطق لا يمكن استخدامها قبل أن تتسع الحصيلة اللغوية المرئية بدرجة تسمح للتلميذ أن يقرأ بسهولة. وعلاوة على هذا فإن الأصوات يجب أن تشتق من القراءة، وبعد أن يكون الصوت قد تكرر كثيراً، ويجب استخراج الكلمات التي تمثل الأصوات من المواد القرائية. كما يجب تجنب الإكثار من قواعد النطق، أما الرموز فيجب عرض واحد منها فقط في كل مرة.

ويجب أن يتعلم التلاميذ كيف يستخدمون دلالات النص كلما أمكن ذلك، حتى إذا لم يكن التلميذ قادراً على استخدام هذه الدلالات استخداماً مجدياً كالتلميذ الذي يكون أكثر تقدماً. وهذا يحتاج إلى استخدام مادة قرائية سهلة على مدى واسع.

وكثيراً ما تحتوي بعض كتب القراءة العامة غير المدرسية على مادة جيدة للتدريب على اكتساب عادات مجدية لتعرف الكلمات، وقراءة الجمل والفقرات. ويجب على المدرس عندما يستخدم هذه المواد أن يعلم أن الكلمات التي تحتويها كتب القراءة المعدة تجارياً تتباين تبايناً كبيراً في صعوبتها، وتختلف في كمّها، وأن معظمها يفترض معدلاً للزيادة في القدرة على استيعاب الكلمات يفوق إمكانيات التلاميذ بطيئي التعلم. وبالإضافة إلى هذا فإن استخدام هذه المواد يجب ألا يقتصر على مجرد التدريب الشكلي دون الاهتمام بالمعنى.

إن التمادي في استخدام المواد القرائية يمكن أن يكون سبباً في إعاقة النمو القرائي لدى التلميذ. إذن فمن الضروري أن يكون المدرس حكيماً إذا ما أبدى تلميذ رغبته في زيادة القراءة. فإذا كانت رغبة التلميذ مشبعة بميله لموضوع معين، فعلى المدرس أن يستعين بالكتب الإضافية السهلة في هذا الموضوع. وفي حالة ما إذا كان الحصول على هذه الكتب غير ميسور، فيمكن إعداد مادة للقراءة تشبع ميل التلميذ دون أن تتضمن كلمات صعبة تجعل التلميذ يحس بالإحباط عندما يحاول قراءتها.

مستويات التوقع

كيف نعرف أن التلاميذ قد وصلوا إلى درجة جيدة في القراءة ؟ كيف نحكم أن تلميذاً ما يحتاج إلى تعليم علاجي أو مساعدة في التعلم ؟ كم من التلاميذ البطيئي التعلم اعتبروا مشكلين في القراءة، لأنهم لم يكونوا في مستوى سنتهم الدراسية، في الوقت الذي لم يكن لديهم أي مشكلة قرائية ؟. إن السمات الخاصة للطفل ومعدل نموه العام هي محك الحكم على تقدمه في تعلم القراءة. ويعتبر هذا المعيار من أصعب المعايير في الحكم؛ لأنه ليس من السهل أن نحصل على معلومات صادقة يعتمد عليها عن نموذج النمو الخاص بالتلميذ.

وحتى نستطيع أن نكون فكرة سليمة عن النمو، يجب أن تكون لدينا حقائق تتعلق بحالة التلميذ في نواحٍ كثيرة عن النمو، وفي فترات مختلفة وعلى مدى طويل نسبياً.

وقلما نجد مثل هذه الحقائق في المدارس العادية بالصورة المطلوبة التي يجب أن تتنوع فيها الحقائق بتنوع جوانب النمو المختلفة. كما أنه يصعب تتبعها لفترة طويلة من الزمن. وفي حالة عدم وجود أسس مناسبة تمكننا من عمل

مقاييس النمو للتلاميذ البطيئي التعلم فإنه يمكن الاتجاه إلى الناحية العملية، على أن تستخدم الحقائق المتعلقة بالعمر العقلي للتلميذ بحذر تام. وكما أشرنا من قبل فإننا يجب أن نتذكر دائماً أن هناك ارتباطاً كبيراً بين القدرة على القراءة والقدرة العقلية العامة، إنه يمكن قياسها بوساطة اختبارات الذكاء. وهذا الارتباط قد لا يكون تاماً أحياناً إلا أنه يكون عالياً في العادة، لذلك فإن العمر العقلي للتلميذ الذي يمكن الحصول عليه من وقت لآخر بتطبيق هذه الاختبارات يعتبر مرشداً متكاملاً وعملياً، لتوقع قدرته على القراءة. والقاعدة الحسنة التي تتبع هي:

إذا كان عمر التلميذ القرائي، الذي حصلنا عليه بوساطة اختبارات القراءة المقننة، في حدود ستة أشهر من عمره العقلي المعروف والذي تم الحصول عليه باختبارين أو أكثر من اختبارات الذكاء الجمعية، وبوساطة اختبار (بينيه) الفردي، فإن هذا التلميذ يعتبر عادياً من حيث الذكاء، إلا أنه لا يكون عادياً بالنسبة لمستوى الفرقة، فمثلاً قد يكون تلميذ بالسنة الخامسة ولا يستطيع أن يقرأ إلا في مستوى تلميذ عادي في السنة الثالثة.

فإذا كان التلميذ عمره عشر سنوات (وهي السن المناسبة للسنة الخامسة) وكانت نسبة ذكائه مثلاً (85) فإن عمره العقلي في هذه الحالة يتراوح بين (8 سنوات و 6 أشهر) ويمكن مقارنة ذلك بمتوسط العمر الزمني لتلاميذ السنة الثالثة. ولذلك فإن هذا التلميذ يمكن اعتباره في مستوى معقول ولا يعاني مشكلة معينة.

وفي استخدامنا لمثل هذه القاعدة يجب أن نأخذ في اعتبارنا نقطتين هامتين:

الأولـــى هـــي: أن نتجاوز عن فرق ستة شهور على الأقل بين العمر القرائي والعمر العقلي، قبل أن نحكم على تلميذ ما بأنه أقل من المستوى.

ثانـــياً: يجـــب أن نضع في اعتبارنا مهارات القراءة المختلفة؛ فمثلاً قد يكـــون تلميذ ما في مستوى أقرانه في القراءة العامة، وأقل من مستوى القدرة أو متقدماً عنها في فهم الكلمات، أو في السرعة، أو في المهارة، اتباع التوجيهات. وتجنب دراسة كل نوع من أنواع القدرة على القراءة، على أن تقاس باختبارات جديـدة، وذلـك عـند تقديـرنا لحالة التلميذ وتقدمه، ولسوء الحظ، فإن غالبية اختـبارات القـراءة المقنـنة تعطينا مستويات سنوات دراسية أكثر مما تعطينا مستويات عمرية.

ذلـك أن نتائج المستوى الدراسي تعتبر عديمة الجدوى، ولا يكون لها معـنى عندما نتعامل مع التلاميذ البطيئي التعلم، وهناك بعض الاختبارات التي تعطيـنا مســتويات للسن، وقليل منها يمدنا بجداول أو وسائل خاصة تساعد في تحويل المستويات المدرسية إلى تقديرات العمر، وحيث أنه لا يوجد توافق كامل بين المستويات الدراسية التقديرات العمرية، إلا أنه على الرغم من ذلك فإننا لا يمكـن أن نفـترض أن هـذه الحالـة دائمة، وبناء على ذلك، ولأجل أن نكون عمليين، فإننا نستطيع تحويل أي مستوى دراسي في القراءة إلى مستوى عمري، بإضـافة سـت سـنوات إلى المستوى الدراسي الذي حصلنا عليه. وعلى هذا فالمســتوى الدراســي: (3 سنوات و 3 أشهر) يعتبر معادلاً لمستوى الذين يبلغ عمرهم (9 سنوات فقط)، والمستوى الدراسي الذي يبلغ (5 سنوات و 3 أشهر) يعتبر بديلاً للمستوى العمري (11 سنة و3 أشهر) تقريباً.

مشاكل القراءة – التعليم العلاجي

إننا نستطيع تحديد التلميذ البطيء التعلم الذي يعتبر مشكلاً في القراءة تحديداً جزئياً ويكون ذلك بمقارنة عمره العقلي بعمره القرائي. فإذا حدث تناسب بين العمرين فيمكن القول بأن التلميذ في مستوى مرتفع. ويمكن تعرفه أيضاً بمقارنة تحصيله في القراءة بتحصيله في اختبارات مقننة في مجالات أخرى. فإذا كان عمره القرائي أقل بكثير من عمره في الحساب، أو الهجاء، أو المواد الأخرى، فإن هذا التلميذ يحتمل أن يكون في حاجة إلى علاج خاص. في مثل هذه الحالة كيف نضع برنامجاً للعلاج ؟ إن برنامج العلاج يحتاج أساساً إلى التدريس الجيد المجدي. واكتشاف الضعف في قدرة معينة لدى التلميذ وإيجاد الطرق اللازمة العلاج المباشر لنقط الضعف. وهذه الطرق تصلح للتلاميذ البطيئي التعلم كما تصلح للتلاميذ المتوسطين. وإننا نجد في أي كتاب من كتب التربية الخاصة بتعليم القراءة طرقاً مجدية تصلح مع التلاميذ البطيئي التعلم. ويجب أن يشمل البرنامج العلاجي الجيد رصيداً وافراً من المادة القرائية السهلة التي تتعلق بموضوعات شائعة ومكتوبة بطريقة سهلة.

وقبل مناقشة مشكلة اختيار وإعداد المواد القرائية فإنه من الأفضل أن نلخص النقط الأساسية لأفضل برنامج يمكن أن يتبع لتعليم القراءة بالنسبة للتلاميذ البطيئي التعلم.

يجب ألا يحاول التلميذ أن يقرأ قراءة شكلية حتى يمر وقت مناسب يقضيه في برنامج ينمي فيه الاستعداد القرائي، حتى يحصل على قدر أكبر من النضج والخبرة التي تجعل القراءة ذات معنى، وتتيح الفرصة للتحكم في أساليب القراءة.

وبعد أن يبدأ التلميذ في عملية تعلم القراءة يجب زيادة الاهتمام بالميول، حيث يساعده ذلك على النجاح، وتحقق عادات قرائية صحية. وفي أثناء تكوين العادات القرائية يجب أن يوسع أفق التلميذ بالتدريب على القراءة. ويمكن اعتبار القـــدرة القرائـــية التي تصل في مستواها إلى العمر العقلي للتلميذ مستوى عادياً التحصيل.

اختيار المواد القرائية

فـــي اختـــيار المواد القرائية للتلاميذ البطيئي التعلم يمكن للمدرس أن يستخدم نفس المصادر التي يختار منها التلاميذ الآخرين. وتعتبر قوائم الناشرين مفـــيدة إذا تـــم الاهتمام بمستواها ودرجة صعوبتها ومناسبتها للتلاميذ البطيئي التعلم. ويمكن أيضاً الاعتماد على المطبوعات الدورية، كذلك على الكتب العامة، كدلـــيل يعتمد عليه في هذه الناحية. ويلاحظ أن مستواها من حيث النوع ودرجة التشويق أمر مسلم به.

ويمكن الحصول على هذه المنشورات من المكتبات العامة الكبيرة ومن مكتـــبات الجامعة، والمعاهد وأقسام التربية، ومعاهد المعلمين، والمكاتب المهنية فـــي المديـــنة والهيئات المدرسية وغيرها، وتعد كثير من هذه المكتبات العامة وأقـــسام التربية قائمة خاصة بها يمكن الحصول عليها عادة عند طلبها أو يمكن شراؤها بثمن زهيد. كما توجد قوائم تم تصحيحها على أساس السنوات الدراسية، تنشـــرها هيئة المكتبة الأمريكية وهيئة تعليم الطفولة، ومكتب الولايات المتحدة للتربـــية، وهذه القوائم تصل فائدتها إلى درجة كبيرة. وتوجد نقطتان أساسيتان تجـــب مراعاتهما في اختيارنا لكتب التلاميذ البطيئي التعلم. النقطة الأولى هي: أن مـــيول التلامـــيذ البطيئـــي الـــتعلم تكاد تكون واسعة ومتنوعة كميول عامة

التلاميذ. وعلاوة على هذا فإن التلاميذ البطيئي التعلم الذين يبلغون من العمر عشر سنوات يميلون ويهتمون بنفس الأشياء وبنفس الاهتمامات التي يميل إليها ويهتم بها التلاميذ العاديون في نفس السن. ولذلك فإنه لا توجد هناك حاجات خاصة أو ميول معينة تجب مراعاتها في أثناء اختيارنا لكتب التلاميذ البطيئي التعلم. النقطة الثانية: إن كتب التلاميذ البطيئي التعلم يجب أن تتعلق بموضوعات تناسب سناً زمنية معينة وتكون بسيطة في أسلوبها وأفكارها وكلماتها. ليس من السهل الحصول على كتب تتضمن كل هذه المطالب حيث لا يسهل عادة كتابة مثل هذه الكتب.

ومن الصعب أن نضع قاعدة عامة يمكن أن نتبع في تقويم كتاب خاص بهؤلاء التلاميذ. وتستخدم بعض المكتبات بطاقات معقدة، أو يحاول بعض الناشرين استخدام بعض الطرق المعقدة أيضاً في تقويم الكتب، وتعتبر هذه الطرق مضيعة للوقت إذا ما حول المدرس أن يستفيد منها، ولذلك فعندما نود اختيار كتب من القوائم أو (الكتالوجات) فيجب أن نعتمد على التقويم الموجود في هذه القوائم، ثم نختار الأفضل منها وإذا أمكن فحص الكتب قبل شرائها فإننا يمكننا الاعتماد على الطريقة الآتية:

اترك الكتاب على رف أو نضد القراءة الحرة لمدة أيام. اجذب الانتباه إليه وادع بعض التلاميذ لقراءة أجزاء منه أو قراءته كله، ثم اطلب منهم التعبير عن رأيهم فيه. فإذا جذب انتباههم فمن المحتمل أن يكون مناسباً من حيث الموضوع والأسلوب. ثم اسأل تلميذين أو ثلاثة ممن تعرف سنهم القرائية، أن يقرؤوا عدة فقرات مختارة عشوائياً من الكتاب، قراءة جهرية. اسأل أحد التلاميذ الضعاف في القراءة وقارئاً متوسطاً، وقارئاً جيداً أن يفعل ذلك، إذا استطاع القارئ الضعيف أن يقرأ بعض الفقرات دون أن يتعثر أو يقف في أكثر من

ثلاث أو أربع كلمات، فإن الكتاب يعتبر سهلاً بدرجة كافية لكل تلميذ تقريباً في الفصـــل، وكذلك إذا استطاع القارئ المتوسط أن يفعل ذلك، فإن الكتاب في هذه الحالـــة يعتبر سهلاً بدرجة كافية لثلثي المجموعة تقريباً. ولكن إذا كان القارئ الجيد هو الوحيد الذي يقرأ الكتاب بسهولة، فإن الكتاب سوف لا يتناسب إلا مع عدد قليل من التلاميذ، ويمكن شراؤه على أساس أنه محدود الفائدة ولكن إذا كنا نحتاج إلى كتب تناسب كل التلاميذ أو معظمهم، فإنه يجب إهمال هذا الكتاب أو ربما يوصى به لمجموعة متقدمة في السن. وفي هذا الاختيار القرائي لا تسمح للتلاميذ أن يتعثروا في كلمات لا يعرفونها. فبعد توقف لحظة أخبرهم عن الكلمة حـــتى يواصــــلوا القراءة دون إحساس بالفشل، أو دون إحساس بأن الكتاب بالغ الصعوبة. فالغرض هنا هو تقويم الكتاب وليس اختبار التلميذ.

والصــــعوبة ليســـت صعوبة كلمات فقط، فالجمل يجب أن تكون قصيرة وبســـيطة، فـــالجمل المعقدة والمركبة والمقلوبة تعتبر أعلى من مستوى التلاميذ البطيئـــي التعلم. ويجب أن تقتصد في استخدام المترادفات حينما نختار أي مادة للقـــراءة، كمـــا يجب تجنب استخدام المصطلحات بين الأقواس، فعادة ما تفضل الكتابة البسيطة المباشرة الحية.

ويجـــب أن تكـــون كتب التلاميذ البطيئي التعلم جيدة التخطيط وجيدة الصـــناعة. وعلى العموم فكلما كانت حروف الطباعة أكبر زاد الفراغ الأبيض بيـــن الســـطور، فالصفحات المزدحمة ذات الهوامش الضيقة تسيء إلى التلميذ البطـــيء المـــتعلم، فكلمـــا كانت الصفحة واضحة ومباشرة ولها معنى، كان ذلك أفضـــل. وإن أنـــواع التجميل التي قد يستعان بها في الهوامش أو في منتصف الصفحات، قد تقلل من القدرة على القراءة. والمكان المطبوع من الصفحة يجب أن يكـــون أكثر وضوحاً وأقل مساحة. وأفضل طول للسطر هو أربع بوصات.

ومن المستحسن زيادة استخدام الصور على شرط أن تكون هذه الصور وظيفية ومرتبط بالنص وتعبر عنه. إن مجرد تضمين الكتاب لصور جميلة من أجل الصور نفسها أمر لا يفيد، إلى جانب أنه يجذب اهتمام التلاميذ بعيداً عن موضوع القراءة. والكتاب الجذاب المرضي للتلاميذ العاديين، من ناحية التنظيم والصناعة، سوف يكون أيضاً جذاباً ومرضياً للتلاميذ البطيئي التعلم.

كتابة مواد إضافية لبطيئي التعلم

كثيراً ما يحتاج المدرس في معظم المدارس إلى إعداد قدر كبير من المادة القرائية الإضافية. وهذا عمل صعب يحتاج إلى وقت وجهد، وهناك بعض الطرق العامة التي تجعل هذا العمل أكثر يسراً وأقل جهداً، ومن هذه الطرق ما يأتي:

أولاً: من الضروري أن نقرر نوع المادة التي نحتاج إليها سواء أكانت قصة أم مقالة تعليمية، أم توجيهات لعمل شيء.

ثانياً: يجب أن يكون الأسلوب جيداً وطبيعياً، ونتجنب بقدر الإمكان الأسلوب المفتعل. وعلى المدرس أن يوجه مستوى الفهم إلى مستوى دراسي يوازي أو يقل سنة عن مستوى القراءة الذي يأمل أن تقرأ فيها المادة بسهولة. ومع هذا فمن المحتمل أن تكون الكتابة في مستوى أعلى، ولكن يجب ألا يهتم المدرس في هذه المرحلة بالكلمات أو بالجمل المعقدة.

ثالثاً: راجع ما أعددته بالطريقة التالية:

1- يراجع طول الجمل وتكوينها. لا تستخدم جملة مركبة أو معقدة إذا ما أعطتنا الجملة البسيطة نفس الفائدة، تعاد كتابة كل الجمل المطلوبة.

2- تراجع المفردات، وهذه عملية مملة، ولكنها ضرورية، وإذا كانت المادة مختصرة، فعليك أن تراجع كل كلمة مستعيناً بالكلمات الموجودة في سلسلة كتب المطالعة الأساسية جيدة النوع، أو استعن بقائمة " جينس " الأولى والمراجع الأخيرة سوف تكفي للمواد المعدة للتلاميذ حتى السنة الرابعة في القدرة القرائية. وإذا لم يتيسر الحصول على هذه القائمة فإن المفردات التي ترد في كتاب مطالعة جيد يمكن أن تبين لنا الكلمات التي يجب أن يعرفها معظم التلاميذ في مستوى معين، واحذف الكلمات التي لا توجد في هذه القوائم كلما أمكن، وضع مكانها كلمات موجودة في القائمة أو مألوفة للتلاميذ.

والكلمات التي لا يمكن حذفها أو إحلال كلمات أخرى محلها يجب أن توضع في قائمة الكلمات الجديدة، وسوف يحتاج التلاميذ إلى تعرف هذه الكلمات وينبغي أن يتدربوا عليها قبل قراءة المادة المكتوبة، وإلا فإنهم سوف يتعثرون في هذه الكلمات ويعتقدون أن المادة التي وضعتها بالغة الصعوبة. فإذا كانت المادة طويلة بدرجة لا تسمح بمراجعة كل كلمة، فإنه يجب مراجعة أكبر نسبة من الكلمات، ولتكن كلمة كل عشر كلمات، أو على الأقل الكلمة الأخيرة من كل

سطر، على العموم يجب عدم تقديم أكثر من كلمة أو كلمتين جديدتين للتلاميذ في كــل مائــة كلمة، والكلمات الجديدة يجب أن توزع جيداً خلال المادة، فإذا كان هــناك برنامج منظم في الكتابة، فمن المفضل أن تحفظ هذه الكلمات الجديدة في الذهن، وأن تستخدم مرة ثانية وثالثة في مواد متتالية، فاستخدم الكلمة لعشرين أو ثلاثين مرة في نصوص متنوعة سوف يكون ضرورياً قبل أن يستوعب التلميذ البطيء التعلم هذه الكلمة.

وبالنســبة للتلاميذ الأكثر نضجاً، أي التلاميذ الذين يمكنهم القراءة على مســتوى الصف الرابع أو أعلى من ذلك، فإن قائمة " جيتس " الأولى قد تكون محــدودة جــداً، ففي هذا المستوى أيضاً يمكن للشخص أن يراجع الكلمات على كلمــات كتــب المطالعــة المسلســلة. ويمكن استخدام قائمة كلمات المدرس " لــثورنديك "، وهــذه القائمة ليست مقسمة على حسب السنوات الدراسية، ولكن يمكــن استخدامها استخداماً مجدياً، وعندما تكتب لمستوى قرائي يناسب تلاميذ الســنة الــرابعة، حاول أن تجعل 90% من الكلمات في نطاق الــ 1500 كلمة الأولى من القائمة، والستة الصادسة في نطاق الألفي الكلمة الأولى، وهذا سوف يجعل المادة ككل سهلة بدرجة تتيح القراءة بثقة وطلاقة، وتتيح الفرصة لكلمات جديدة غير شائعة، لبناء المحصول اللغوي.

رابعــاً: جــرب مــادتك مع عدد قليل من التلاميذ الذين تعتبر قدراتهم القرائــية ممــثلة للمجموعة ككل، بطريقة مشابهة لما سبق ذكره بالنسبة للكتب الجديدة.

خامساً: إذا ظهر أن المادة ملائمة لهؤلاء التلاميذ، فضاعف محاولاتك وابذل الجهد لتجنب الأخطاء المطبعية وازدحام الصفحة والأخطاء الأخرى التي

تسيء إلى المظهر والقدرة القرائية، وفي حالة الكتابة للأطفال الصغار، يحسن استخدام الآلة الكاتبة، ذات الحروف الكبيرة.

وأخيراً فإن الكتابة للتلاميذ البطيئي التعلم أو غيرهم تعتبر فناً في حد ذاتها، والخبرة وحدها هي التي تعطي الثقة بالنفس والمهارة في ممارسة ذلك الفن.

شجع التلاميذ على نقد وتقويم كتابك، فتقديراتهم للكتب سوف تعطي لمحات قيمة لميولهم ولما يفضلونه، علاوة على نموهم وتطورهم.

الحســـاب

إن المبدأ العام لتدريس الحساب للتلاميذ البطيئي التعلم يشبه كثيراً المبدأ العـام فـي تدريـس القراءة. فالخبرة بمفاهيم الأرقام والعلاقات يجب أن تكون مرتـبطة ارتـباطاً وثيقاً بمعظم نواحي نشاط التلاميذ بقدر الإمكان، ولكن يجب أيضاً أن يكون هناك تنظيم منظم متسلسل، ويجب الاستفادة من كل فرصة مواتية فـي اسـتخدام الحســاب الذي يعرفه التلاميذ، وتحقيق حاجات التلاميذ وزيادة معلوماتهم في هذه الناحية. ولكن الفرصة التي نقصدها لا تعني استخدام الحساب اسـتخداماً مفتعلاً، لزجّ الحساب في كل مشروع أو نشاط. إنما المهم أن يكون الموضوع المستخدم في الحساب مشابهاً للمادة التي تتضمنها الوحدات، ولكن لا داعي أن نقصر مضمون الحساب على موضوعات النشاط الأساسي، فالحساب يمكـن أن يكـون وحـده ذات معنى من الناحية الوظيفية الاجتماعية إذا عني الإنسـان باختـيار الموضـوعات التي يستخدمها في النشاط الأساسي، أو التي تستخدم في القراءة. والفشل في استخدام هذه المستويات في الماضي، بالإضافة إلـى الفشـل في تدريس الفهم الرياضي، يفسر لنا لماذا يواجه كثير من التلاميذ البطيئي التعلم في مدارس عديدة صعوبات بالنسبة لهذا الموضوع. ولا يمكن أن نجعـل الحساب موضوع تعليم أو مجرد عملية تدريب آلي، أو استجابات معقدة لعدد من الرموز والمواقف الكمية غير المفهومة، ولا يمكن أيضاً أن نعتمد على الطريقة العشوائية بأن نأخذ رموزنا كلية من الوحدات الأساسية في تقريرنا لما يدرس ومتى يدرس. وهذا التعليم غير المقصود كثيراً ما يتحول إلى مجرد تعليم عرضي، وإذا كان يجب تأكيد أحد المبادئ في تدريس الحساب للتلاميذ البطيئي

التعلم، فإن هذا المبدأ هو أن التلميذ البطيء التعلم يجب أن يفهم ما يفعل إذا كان عليه أن يتعلم شيئاً له قيمة ثابتة.

إرشادات لاختيار المادة

إن أكـثر الطـرق العملـية في الوقت الحاضر لتدريس الحساب هي الاعتماد على كتاب حديث مرتبط بالمجتمع ليوضح المعلومات المتتالية وللتزويد التلاميذ بحد أدنى من المادة. ومحتوى أي كتاب في الحساب يجب أن يزود بقدر كـاف من المادة العملية التي سوف يعد المدرس معظمها. ولا نتوقع أن ندرس كـل الموضـوعات والوحـدات في أي كتاب معد أساساً للتلاميذ متوسطي أو سـريعي الـتعلم. ويمكـن قضاء وقت معقول في تدريس الحساب، فالعمليات الأساسية والموضوعات المختلفة يجب اختصارها إلى أقل قدر ممكن يحتاج إليه التلامـيذ فـي الحاضر والمستقبل. وفي هذا الاختصار الجزئي يجب ألا نهمل النواحـي التفصيلية، ونبقى فقط المادة الأساسية. بل يجب أن تكون القاعدة هي الخـبرة المتكاملة المتضمنة للموضوعات والعمليات الأساسية، وذلك أفضل من الخـبرة السـطحية المتضـمنة لعـدد كبير من الموضوعات. فالقدر القليل من العملـيات الحسابية المستوعبة جيداً أفضل من العرض السطحي لمجموعة من الأشـياء فلمـا يستطيع التلميذ البطيء التعلم تعلمها أو استخدامها. وهناك نقطة أخرى من الضروري أن نأخذها في اعتبارنا عند اختيار كتاب يستخدم كمرشد علم، إذ يجب أن تشمل الكتب كل العمليات والوحدات المناسبة للتلاميذ البطيئي الـتعلم. وهذا ضروري لأن العمليات الحسابية معقدة إلى حد ما، وتتضمن عدة مستويات للفهم والمهارة، وسوف نتكلم أكثر في هذا الموضوع في الجزء التالي الخاص بطرق التدريس.

طرق التدريس

إن تدريس الحساب للتلاميذ البطيئي التعلم لا يختلف كثيراً عن تدريس الحساب للتلاميذ المتوسطي أو السريعي التعلم. ومع هذا توجد بعض النواحي التي تتطلب اهتماماً أكبر، وهي في الوقت ذاته تثير مشاكل خاصة. وهذا ما سنجده في الفقرات التالية.

الاستعداد لتعلم الحساب

يكون استعداد التلاميذ لتعلم الحساب، عادة، عندما يلتحقون بالمدرسة أقل من استعدادهم لتعلم القراءة. فقليل جداً من التلاميذ البطيئي التعلم هم الذين يكون لديهم فكرة كافية عن الأرقام أو النواحي الكمية في الحياة، أو يكون لديهم استعداد للتعلم المنظم في الحساب قبل السنة الثانية أو الثالثة في المدرسة، ولهذا يجب تمضية العامين الأول والثاني في برنامج تأهيلي لدراسة الحساب يشابه برنامج الإعداد للقراءة. وهذا البرنامج يتضمن تدريبهم على فهم وتقدير العلاقات كالحجم النسبي والوزن أو تكاليف أشياء شائعة متنوعة، وكذا الأطوال النسبية والمسافات والسرعة وما شابه ذلك، وتعلم تمييز رموز الأرقام وأسمائها، وتعلم العد وعمليات الجمع والطرح البسيطة.

يجب نشر التعليم المنظم

ومع بداية السنة الثانية أو الثالثة يمكن تقديم عمل أكثر تنظيماً لتعلم العمليات الأساسية الخاصة بالأرقام. وبعد ذلك يجب أن يسير البرنامج التعليمي بانتظام خلال سنوات الدراسة التالية. ولكننا لا نستطيع أن نتوقع تدريس الطرح والانتهاء منه كلية خلال السنة الثانية أو القسمة في خلال السنة الرابعة أو الخامسة، ويمكن البدء بعمليات الطرح البسيطة في وقت مبكر، ولكننا لا نستطيع

أن نــتوقع تحكماً كافياً للمواقف الأكثر تعقيداً، إلا في فترة متأخرة. وهذا ينطبق علــى أي عملية أخرى، فأي مجهود لمحاولة تدريس عمليات الضرب مثلاً في فــترة واحدة، سوف يؤدي غالباً إلى الإحباط والتمرد. وحتى إذا لم يؤد إلى هذه النتيجة، أو إذا ظهر أن التلاميذ يستطيعون الاستيعاب، فإنهم سوف يتراخون إذا مــا قل الضغط عليهم، أو إذا لم يبذل وقت طويل إلى تثبيت هذا العمل؛ ومعظم بطيئي التعلم سوف يستوعبون الحساب إذا لم يدفعوا إليه مبكراً أو يفرض عليهم بسرعة كبيرة.

والكراهــية الملحوظــة للمادة التي يصحبها أحياناً اضطرابات انفعالية وإحســاس مــن التلميذ بحاجة ماسة إلى العمل المستمر والتكرار للتثبيت، هذه الكراهية تعتبر من أهم علامات عدم تكافؤ مستوى العمل مع مستوى التلميذ، أو أن المــادة أعلى من مستوى التلميذ، ولذلك فإن مما يفيدنا في تعليم الحساب أن نمضــي وقتاً كافياً في الاستعداد لتدريس الحساب خلال السنتين الأولى والثانية، وكذلك تعريف التلاميذ أسرار النظام العددي للأرقام بطريقة عرضية، ومراعاة ذلك يجنبنا التقلبات الانفعالية والحاجة إلى زيادة التعليم العلاجي.

المواد العملية

يجـــب ألا نتردد في استخدام المواد العملية بكثرة مع ملاحظة أن نشاط التلاميذ يجب ألا يتحول إلى عملية آلية، ويجب أن نتذكر أن مجرد التدريب في حد ذاته لا يفيد في التدريس، وبخاصة إذا أدى إلى كراهية الموضوع، فالتدريب يجب أن يتم بعد أن يفهم التلميذ ماذا يفعل، ويرى أن التدريب سيعمل على تقوية وتكـــامل واستيعاب إحدى العمليات. وإذا كان من الضروري الاستعانة بالواجب الذي يؤديه التلميذ في المنزل فيجب دائماً أن يتضمن تدريباً على أشياء قد فهمها التلمـــيذ، ويجـــب ألا يطالب المدرس من التلميذ حل مسائل تعتمد على أسس أو عمليات جديدة. وكما في القراءة، يجب زيادة تدريب التلميذ البطيء التعلم أكثر مـــن التلميذ السريع التعلم. فبينما يكفي مثالان للتلميذ السريع التعلم، فإن التلميذ البطيء التعلم يحتاج إلى عشرين مثالاً.

وتوجـــد ألعـــاب حسابية عديدة تسر التلاميذ البطيئي التعلم وتتيح لهم تدريـــباً مجدياً في بعض العمليات التي يمكن استعمالها كل يوم، ويمكن استخدام هذه الألعاب بكثرة، بحيث لا تصل إلى الحد الذي يبعث الملل أو الإهمال لنواح هامـــة أخرى، ويوجد في الفصل كثير من النشاط العادي الذي يتيح التدريب في الحساب كعمل تقارير عن الطول والوزن والجو والتمرين، وميزانية الجماعة في مصروفاتها المؤقتة.

استخدام الوسائل المعينة

ممـــا يجـــذب اهـــتمام مدرس التلاميذ البطيئي التعلم، استخدام الوسائل المعينة، وكثير من المدرسين لا يحبذون هذه الوسائل خشية أن تؤثر فيما بعد في

كفايـــة التلمـــيذ. وبينما يوجد اختلاف كبير في الرأي بين الأخصائيين في هذا الموضـــوع، فإنه يمكن أن نقول إن مدرس بطيئي التعلم يجب أن يكون حريصاً على اتجاهه حين يستخدم هذه المعينات. ويجب أن نتذكر أن التحكم المجدي في أي عملـــية فـــي الحســـاب تعتمد أولاً على التبصر في المادة، وإنه في معظم الحـــالات توجد مستويات مختلفة للفهم والاستبصار، واستخدام أحد المعينات قد يســـهل عملـــية الفهـــم ويساعد على إعطاء التلميذ سيطرة وإحساساً بالطمأنينة. ويحدث ذلك نتيجة لتنشيط بعض العمليات العقلية؛ فاستخدام هذه الوسائل في تعلم الطرح مثلاً من المؤكد أنه يسهل التبصر بهذه العملية، ويميل بعض التلاميذ إلى الاســـتغناء عن استخدام الوسائل المعينة في الوقت المناسب بالطبع، وذلك نتيجة مســـاعدة الآخرين على ذلك، أو رغبة منهم في تركها؛ ولا توجد هنالك خطورة كبـــيرة في استخدامها في البداية أو في المستويات الأقل، إلا أنها تعوق السرعة والكفاية في المستويات العليا. وعلاوة على هذا فإن السرعة ليست عاملاً كبيراً بالنســـبة للتلامـــيذ البطيئـــي التعلم، فالدقة لها أهميتها الكبرى، وحتى إذا استمر اســـتخدام وسيلة معينة بعد أن يكون معظم التلاميذ قد تجنبوها، فإن ذلك سيثير اهتمامـــاً كثيراً، وبخاصة إذا كانت الطريقة المتبعة تساعد على أن يكون التلميذ أكثر دقة وأكثر إحساساً بالأمن.

مستويات التوقع

فـــي الحســـاب – كما في القراءة – يمكن أن يحصل الفرد على دليل معقول للتحصيل المتوقع، وذلك بمقارنة عمر التلميذ الحسابي بعمره العقلي. وإذا كـــان الفـــرق بينهما في حدود ستة أشهر، فإن التلميذ يعتبر في مستوى قرانه، وهذه المقارنة يجب أن تعمل كاختبار أولي لمعرفة أي التلاميذ يحتاج إلى اهتمام إضـــافي أو تعليم علاجي. ومثل هذه المقارنة يجب أن تعلم من وقت لآخر على

الأقـل مرتيـن في العام. وبالإضافة إلى هذا يجب أن يكون الفرد يقظاً لما قد يظهر من صعوبات أو أساليب سيئة قد تسبب الكثير من المتاعب إذا لم نتخلص منها فوراً. ومن المستحسن استخدام الاختبارات الاستطلاعية، إلا أنه من الخطأ اسـتخدامها بصـيغة مـتكررة خوفاً من كراهية التلاميذ لها. وبالاختصار فإن تدريـس الحسـاب للتلاميذ البطيئي التعلم لا يختلف أساساً عن تدريسه للتلاميذ الآخرين، ويجب إتاحة فترة كافية من الوقت لبرنامج " الإعداد الحسابي " يكون الغـرض مـنه نمو رصيد الخبرات المعرفية للاستخدام الوظيفي للأرقام، وهذا يعتـبر ضـرورياً للتعليم المنظم فيما بعد. وقد نتحقق زيادة الخبرة عن طريق بعض العمليات والمفاهيم القليلة أكثر من إعطاء أشياء كثيرة قد يجهلها التلاميذ.

المراجـــع

1- الـــتعلم نفسياً وتربوياً، أ. د. محمد خير عرقوسي، أ.د. مصطفى زيدان، أ.د. يوسف القاضي، دار اللواء للنشر والتوزيع – الرياض.

2- الطفل البطيء التعلم، د. ديه. ابندرستون، ترجمة د. مصطفى فهمي، درا النهضة العربية – القاهرة.

3- إبراهـــيم وجـــيه محمـــود: تفسير عملية التفكير من وجهة نظر المدرسة السلوكية الحديثة في علم النفس، جامعة عين شمس – القاهرة 1958.

4- حسن حافظ وعزيز حنا وإبراهيم وجيه: علم النفس والتعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، 1958.

صعوبات التعلم



دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع
عمان - شارع السلط - مجمع الفحيص التجاري
تلفاكس 4612190 ص.ب 922762 عمان 11121 الأردن
www.darsafa.com E-mail:safa@darsafa.com



مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع
الأردن - عمان - وسط البلد - ش. السلط - مجمع الفحيص التجاري - تلفاكس 2738 463 6 962+
خلوي 5651920 79 962+ ص.ب 8244 الرمز البريدي 11121 جبل الحسين الشرقي
E-mail:Moj_pub@hotmail.com